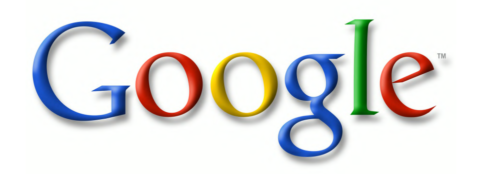
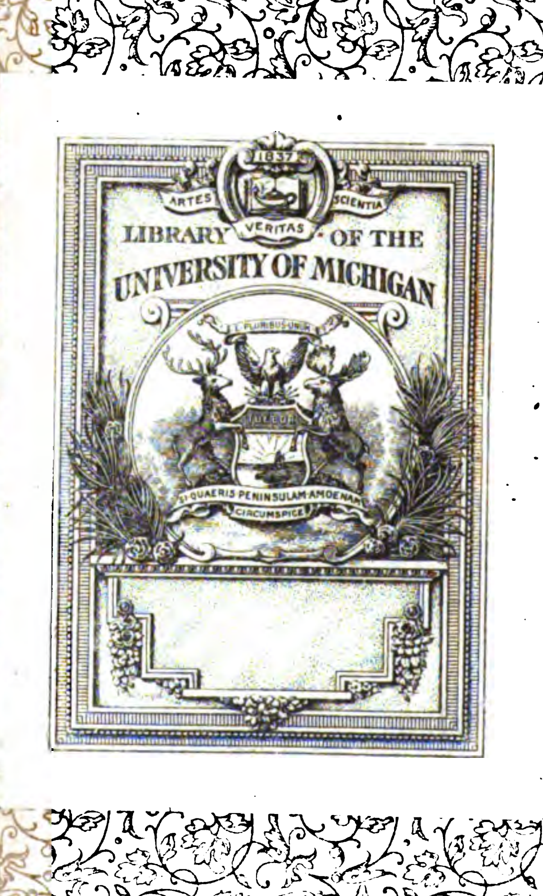
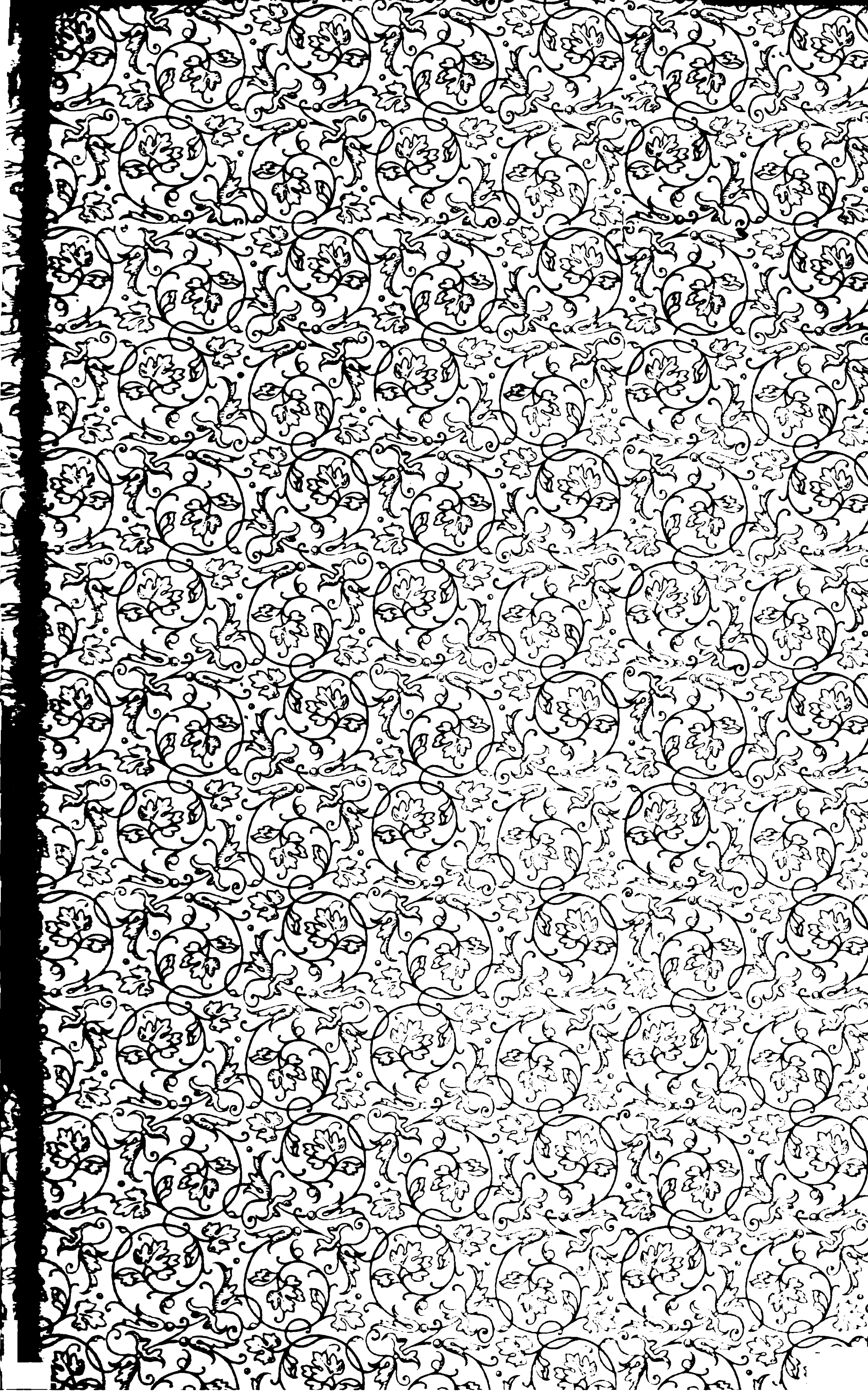
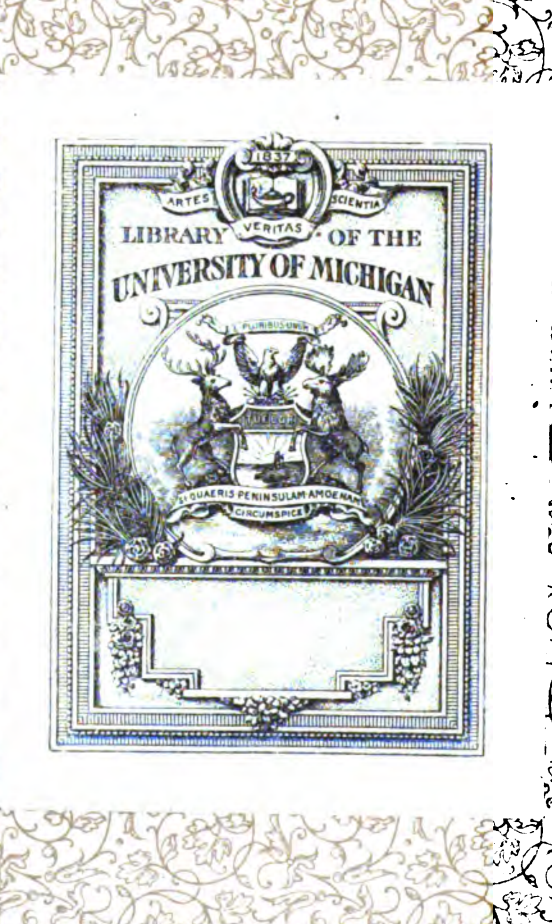
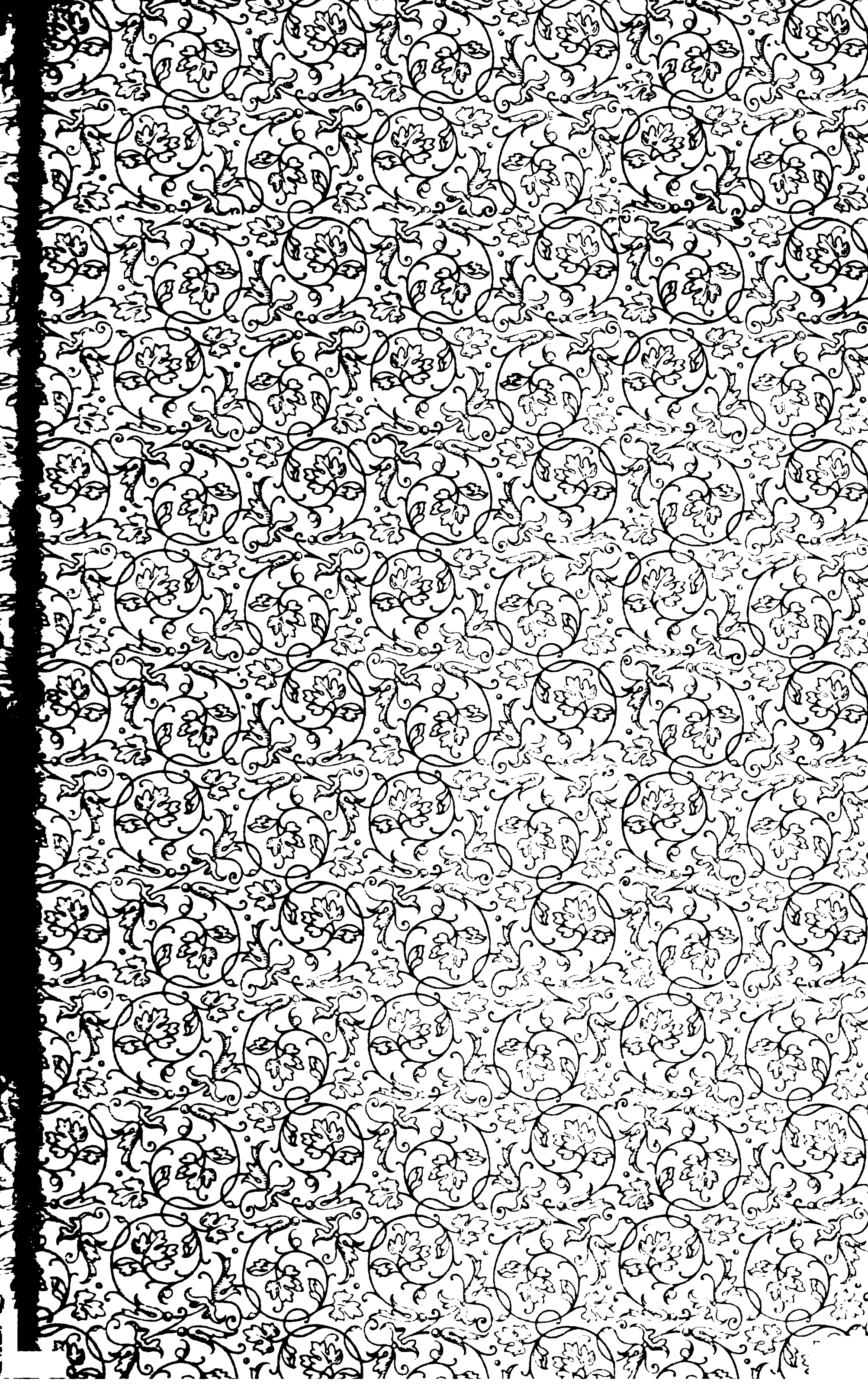




1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE




1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXXIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE DREIUNDZWANZIGSTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1889.

INHALT DES XXXXIII. JAHRGANGES

DES DREIUNDZWANZIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Seite

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Schulhygiene.

Es ist erfreulich, dafs die Angriffe, welche von ärztlicher Seite gegen die Schule gerichtet worden sind, und die Ansprüche, welche mit denselben in Verbindung kamen, einer mafsvolleren Haltung zu weichen scheinen. Die Pädagogik darf ein neues Unternehmen willkommen heifsen, welches gröfsere Annäherung herbeiführen will. Die Zeitschrift für Gesundheitspflege, redigiert von dem Hamburger Augenarzt Dr. med. et phil. Kotelmann (Verlag von Leop. Vofs in Hamburg und Leipzig), welche in elf Heften des ersten Jahrgangs vorliegt, empfiehlt sich durch Vermeidung der Einseitigkeit und durch Besonnenheit im Urteil seitens der Redaktion, sowie durch Reichhaltigkeit des Inhalts, welcher teils in Abhandlungen über schwebende Fragen, teils in Berichterstattungen aus Versammlungen und Vereinen, aus amtlichen Verfügungen, aus der Tagesgeschichte, und überall in einfacher, besonders auch der Kürze sich befleifsigender Darstellung dargeboten wird. Das Verzeichnis der Mitarbeiter enthält Namen geachteter Ärzte und Schulmänner nicht blofs des Inlandes, sondern auch aus der Ferne, so dafs ein reger Austausch von Erfahrungen, Beobachtungen und Meinungen angebahnt und überhaupt vollständigere Orientierung möglich gemacht ist.

In öffentlichen Verhandlungen und besonderen Schriften treten begreiflicherweise die Gegensätze noch scharf hervor. Das Interesse wird am meisten durch die Frage beschäftigt, ob es einer ärztlichen Beaufsichtigung der Schulen bedürfe. Die Erörterung der Sache endete auf der Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege zu Hannover im Jahre 1885 mit einer Verneinung, obwohl behufs praktischer Durchführung anerkannter Normen der Schulhygiene die Mitwirkung qualifizierter Ärzte als wünschenswert bezeichnet wurde (s. Jahrg. 1886 dieser Zeitschrift S. 4). Nachdem eine Schrift von Herm. Cohn „Über die Notwendigkeit der Einführung von Schulärzten" 1886 (s. Jahrgang 1887 S. 331) die Zulassung einer freiwilligen

und unentgeltlichen Mitwirkung von Ärzten in den Schulen Breslaus zur Beaufsichtigung der Schulräume und zur Abwehr von Gefahren für die Gesundheit herbeizuführen gesucht hat, erfahren wir, dafs die städtische Behörde dieses Anerbieten abgelehnt, aber ein ärztliches Mitglied der Schuldeputation mit den Funktionen eines Schularztes und der Bearbeitung der auf die Schulhygiene bezüglichen Angelegenheiten betraut hat. Der Geschäftskreis umfafst nach dem Bericht in der Ztschr. f. Schulgesundheitspflege S. 125 ff. das Verfahren bei Epidemieen, Prüfung von Bausachen und Räumlichkeiten, der Gesundheitsverhältnisse bei Anstellungen und Pensionierungen, der Lehr- und Lesebücher nach Druck und Papier, Berichterstattung bei Überschreitung des Züchtigungsrechtes, ungenügender Lüftung und Reinigung u. dgl.

Der Wiener Kongrefs für Hygiene und Demographie, 26. September bis 2. Oktober 1887, hat die ärztliche Überwachung der Schulen und den hygienischen Unterricht zur Verhandlung gebracht. Kurze Berichterstattung hierüber ist von dem Oberrealschulprofessor Leo Burgerstein in Wien, als Sekretär der 2. Sektion des Kongresses, veröffentlicht in der Ztschr. für Schulgesundh. S. 36 ff. und 74 ff. Ein ausführlicher Bericht über den erstgenannten Gegenstand ist von Herm. Cohn verfafst worden und unter dem Titel: Die Schularztdebatte auf dem internationalen hygienischen Kongresse zu Wien 1888 im Verlage von Leop. Vofs, Hamburg und Leipzig, erschienen. Die Sitzungen, in denen die Debatte am 27. September 1887 stattfand, wurden vormittags von dem Prof. Dr. Notnagel-Wien und nachmittags von dem Prof. Dr. Loewenthal-Lausanne geleitet. Der Delegierte der belgischen Regierung Dr. Alfred Devaux machte darauf aufmerksam, dafs die Versammlung als internationaler Kongrefs Vorschläge zu machen habe, welche alle Nationen annehmen könnten. Er bekannte sich persönlich zu der Ansicht, dafs Schulärzte nur prophylaktisch thätig sein dürfen (S. 31 des Berichts). Davon ging auch das der Diskussion zu Grunde gelegte Referat aus, mit welchem der Generalarzt Dr. Wasserfuhr (früher Ministerialrat und Ministerialreferent im Ministerium für Elsafs-Lothringen, jetzt Stadtrat in Berlin) die Debatte einleitete. Derselbe setzte voraus, dafs über das Bedürfnis einer Beteiligung sachverständiger Ärzte bei der Schulverwaltung und Schulbeaufsichtigung Einverständnis bestehe, während über den Umfang und das Mafs dieser Beteiligung die Meinungen geteilt seien. Die von dem Referenten aufgestellten Thesen lauteten: „1) Das Interesse der Staaten und Familien erfordert eine Beteiligung sachverständiger Ärzte an der Schulverwaltung. 2) Zweck dieser Beteiligung ist, Gesundheitsschädlichkeiten des Schulbesuchs und Unterrichts von den Schülern und Schülerinnen abzuhalten. 3) Mittel hierzu sind teils Gutachten, teils periodische Schulinspektionen unter Zuziehung der Schulvorsteher. 4) Von den vorstehenden Gesichts-

punkten aus ist die Beteiligung sachverständiger Ärzte am Schulwesen in die in den einzelnen Staaten bestehenden Organisationen der Schulverwaltung als integrierender Teil einzufügen." Das Ergebnis bestand zunächst in der Annahme der ersten drei Thesen mit Zusätzen von Dr. Leo Burgerstein-Wien, der die Aufgabe der ärztlichen Beteiligung dahin erweiterte, dafs sie durch Beobachtung positive Grundlagen für rationelle Beurteilung der Schuleinflüsse zu schaffen habe (S. 22). Den Thesen wurde hiernach hinzugefügt: 1) Dafs die Beteiligung sachverständiger Ärzte eine dauernde, 2) dafs die Aufgabe die gesundheitsförderliche Thätigkeit der Schule sein, 3) dafs periodische Schulinspektionen unter Zuziehung der Schulvorsteher besonders auch während des Unterrichts stattfinden sollen. Die Amendierung der dritten These beruhte auf der Bemerkung des Antragstellers, dafs in den Unterrichtsstunden „der ganze komplizierte Mechanismus des menschlichen Körpers in Gefahr komme" und dafs es z. B. wichtig sei, durch wissenschaftliche Beobachtung zu konstatieren, wie lange Zeit durchschnittlich Kinder der verschiedenen Altersklassen ununterbrochenes Schulsitzen ertragen können, ohne in Ermüdungshaltungen zu verfallen (S. 23). Demnächst wurden drei neue Thesen eingeschaltet, deren Aufstellung durch Herm. Cohn erfolgt und von anderen amendiert war: „4) Vor allem ist eine staatliche hygienische Revision aller öffentlichen und Privatschulen notwendig; die dabei gefundenen Mifsstände müssen schleunigst beseitigt werden. 5) In jeder Schulkommission mufs ein Arzt Sitz und Stimme haben. 6) Die hygienische Schulaufsicht ist sachverständigen Ärzten anzuvertrauen, gleichviel ob sie beamtete Ärzte sind oder nicht". Die vierte Wasserfuhrsche These wurde hierdurch zur siebenten, blieb aber unverändert.

Die Verhandlungen liefsen nicht verborgen, dafs die Teilnehmer in manchen nicht unwesentlichen Beziehungen von verschiedenen Voraussetzungen ausgingen. Herm. Cohn hielt gegenüber einer Berichtigung des Stadtschulrats Pfundtner-Breslau die Behauptung aufrecht, dafs in Preufsen jede Schule ein Kuratorium habe, welches aus vier bis fünf Bürgern bestehe und die äufseren Angelegenheiten der Schule verwalte (S. 42f.). Er findet fast alle seine Wünsche in Frankreich nach einem Referat von Dr. Napias, Inspecteur général des services administratifs du ministère de l'intérieur bereits erfüllt (S. 2). Dagegen erklärte Dr. Navarre, der im Namen der Stadt Paris sprach, nach der dort bestehenden Anordnung eines monatlich zweimal stattfindenden Besuchs jeder Schule die ärztliche Inspektion für ungenügend (S. 29). Er bemerkte: „Können sich nicht in dem Intervall zwischen den beiden Visiten eine Anzahl kontagiöser Krankheiten zeigen? Es mufs die Aufgabe der Entfernung der kranken Kinder, statt monatlich zweimal vom Arzte, täglich von den Lehrern vorgenommen werden". Für ihre Behandlung verlangt er die Ergänzung der sanitären In-

spektion durch Dispensaires scolaires, wo andere als akute Krankheiten Pflege und Beobachtung finden (S. 30)[1]. Victor Desguin-Anvers wünscht einen ärztlichen Beaufsichtigungsdienst, dem zweimal im Jahre auch die Untersuchung der Zähne, einmal die der Augen obliegen soll (S. 20). Prof. Dr. v. Reufs, Augenarzt in Wien, unterscheidet (S. 33) eine Aufsicht für die Dinge, welche eine Schule in toto angehen, und eine Inspektion für die einzelnen Schüler, indem er als Gegenstand der letzteren die Augen, Ohren, Zähne, Körpergröfse, richtige Verwendung der Subsellien, richtige Handhabung der Ventilation, ansteckende Krankheiten im Einzelfalle, richtige Wahl der Stoffe für weibliche Arbeiten bezeichnete. Die Bedürfnisfrage erfuhr daher durch die Ansichten einzelner Sprecher eine erhebliche Erweiterung. Abgesehen von den Besonderheiten, auf welche die Diskussion führte, ist aber hervorzuheben, dafs H. Cohn gleich anfangs die Wirksamkeit der Schulärzte als eine diktatorische auffafste (S. 7) im Sinne der Polizeigewalt, und da er die von dem internationalen hygienischen Kongrefs zu Genf im Jahre 1882 angenommenen Thesen von neuem empfahl, so ist bemerkenswert, dafs in dem seiner Schrift (S. 9f.) eingerückten Abdruck derselben die 14. lautet: „Der Schularzt mufs bei der Aufstellung des Lehrplans zugezogen werden, damit Überbürdung vermieden werde".

Zwar nicht diktatorisches Eingreifen, aber ärztlichen Beirat bezeichnet auch die Schrift von Leo Burgerstein: Die Gesundheitspflege in der Mittelschule, Wien 1887 (140 S.) als wünschenswert. Verf. behandelt in einem besonderen Abschnitt die Beziehung des Arztes zur Schule unter dem Gesichtspunkt, dafs „der schulhygienisch gebildete Arzt der einzig kompetente Beurteiler und Mitarbeiter für gewisse Verhältnisse der Schule sei" (S. 106). „Auch für den scientifischen Unterricht ist er von

---

[1]) Wie verschieden die Zustände sind, welche ärztliche Beaufsichtigung notwendig machen können, zeigt ein Bericht von Dr. med. Victor Desguin, Mitgliede der Königlich Belgischen Akademie der Medizin in Antwerpen, welcher bei dem Wiener Kongrefs handschriftlich eingeliefert war und in Übersetzung von Burgerstein in der Zeitschrift für Schulgesundh. S. 287ff. mitgeteilt ist. In einer Fröbelschen Schule zu Antwerpen mit 200 Kindern kamen Leiden der behaarten Haut (Kopfgrind u. dgl.) in 36 Fällen vor. Granulöse Ophthalmie (ägyptische Augenkrankheit), eitrige Ohrenentzündung, Stinknase werden genannt. Obgleich der Bericht wesentlich Volksschulen betrifft, wird doch beständige ärztliche Aufsicht auch für höhere Schulen verlangt. Auch auf die Verhältnisse in Ungarn, von wo die Einführung von Schulärzten und hygienischem Unterricht zur Empfehlung der Einrichtung häufig benutzt wird, fällt Licht aus einem Rundschreiben des kürzlich verstorbenen Unterrichtsministers von Trefort nach dem Abdruck in der genannten Zeitschrift S. 335. In demselben wird gesagt: „In der ganzen civilisierten Welt giebt es keine so grofse Sterblichkeit bei der Jugend, ja sogar bei den Erwachsenen als bei uns. Es ist noch nicht lange her, dafs die verheerenden Krankheiten im westlichen Europa ebenso wüteten wie heute bei uns, doch haben dort die guten Patrioten die Ursachen der Krankheiten mit ausdauernder Zähigkeit gefunden u. s. w."

Belang. Durch den Laien ist der Arzt nicht ersetzbar" (S. 113). Die Aufgaben, welche demselben zugewiesen werden, beziehen sich auf Bau und Einrichtung des Schulhauses, Prüfung der eintretenden Schüler nach ihrer physischen Tauglichkeit, Mitberatung des Stundenplans, Besuch der Lehrzimmer auch in den Schulstunden behufs Beobachtung der Luftbeschaffenheit und der Haltung der Schüler, ferner Überwachung von Krankheitsfällen und vorübergehendem Unwohlsein, Augenschwäche, Ohrenleiden, Bekleidung, Beschuhung. Aufmerksamkeit auf die Pflege der Zähne wird besonders in Anspruch genommen. Verf. bezieht sich (S. 35f. und S. 134) auf Galippe (Sur l'examen de la bouche et d'appareil dentaire dans les établiss. consacrés à l'instr. publ. Ann. d'hyg. publ. III sér. t. XI 1884 p. 29) und Dally (ebendas. p. 191) und bemerkt, dafs schon durch die Luftverschlechterung ein Knabe, der jahrelang mit kariösen Zähnen in der Schule sitze, einen Schaden für seine Mitschüler bedeute. Dally rechne mehr als 85 pCt. der Kinder begüterter Klassen, welche dringend der Zahnpflege bedürfen. Galippe habe an der Ecole Monge unter den Schülern von sieben bis zwanzig Jahren 75—80 pCt. solcher konstatiert, die an Zahnübeln, besonders an Caries leiden, und die Wahrnehmung gemacht, dafs in den letzten Schuljahren die Zahl der kariösen Zähne zugenommen habe. Als besonders fördernde Umstände würden von kompetenten Autoritäten ein durch Arbeitsübermafs herabgedrückter Gesundheitszustand, insbesondere kongestive Phänomene, möglicherweise Verbrauch der für das Gebifs bestimmten Phosphate bezeichnet.

Bei der Vielseitigkeit der Aufgaben erkennt Burgerstein an, dafs die Thätigkeit des Schularztes nicht als Nebenbeschäftigung zu denken sei. Es sei ein absorbierender Beruf und auch der Umstand, dafs ein Arzt mit Privatpraxis, der auch ansteckende Krankheiten behandle, fort und fort mit Kindern zusammenkomme, sei der Beachtung wert (S. 117). Er berechnet für 1000 Schüler das Gehalt eines Hygienikers mit 2000 M. und setzt aufserdem das Gehalt eines besonderen Zahnarztes mit dem gleichen Betrage an, indem er annimmt, dafs diese Kosten sich durch einen Zuschlag zum Schulgelde aufbringen liefsen und den Eltern andere Ausgaben ersparen würden.

Burgerstein hat den Gegenstand auch in einem, in der Zeitschrift für das Realschulwesen XIII. Jahrg. 1. Heft abgedruckten Vortrage für die Vereine „Mittelschule" und „Realschule" in Wien besprochen und das Bedürfnis aus Zuständen und Einrichtungen anderer Länder nachzuweisen gesucht. Insbesondere sind von ihm die interessanten Ermittelungen, welche in Dänemark und Schweden in betreff des Gesundheitszustandes und der Arbeitszeit der Schüler stattgefunden haben, verwertet worden. Axel Hertel, kommunaler Kreisarzt in Kopenhagen, hat über dieselben auch in der Zeitschr. f. Schulgesundh. S. 164ff. und 201ff. be-

richtet. Die Untersuchungen sind von demselben zuerst durch persönliche Nachforschungen, für welche er sich aus der Schule an das Elternhaus wendete, in Kopenhagen begonnen und dann offiziell durch eine Kommission aufgenommen worden. Die gleichartigen Ergebnisse in Schweden hat Prof. Axel Key, der als medizinisches Mitglied der eingesetzten Kommission angehörte, 1885 veröffentlicht. Es ist nicht zu verkennen, dafs diese Untersuchungen wertvolles Material geliefert haben; aber es darf erinnert werden, dafs das Beispiel anderer Länder nicht entscheidend sein kann für das Bedürfnis im eigenen Lande, so lange dessen sanitäre Verhältnisse für den Bereich der Schule noch nicht festgestellt und gleichartige Voraussetzungen noch nicht erwiesen sind. In Deutschland wenigstens scheint der Lehrstand überwiegend der Meinung zu sein, dafs die Frage mehr in die Schulen hineingetragen, als aus ihnen entstanden sei.

Abgesehen indes von der Schularztfrage enthält die vorliegende Schrift von Burgerstein aus eigener Erfahrung und einem sehr umfassenden gründlichen Studium der einschlägigen Litteratur eine Menge wichtiger Beobachtungen für die Gesundheitspflege in der Schule, zunächst der Mittelschule Österreichs. Verf. findet, dafs das Interesse für die Körperpflege noch fehle. Er versteht allgemeine Bildung in dem Sinne, dafs sie keine Disharmonie zwischen der Pflege des Geistes und des Körpers lassen dürfe (S. 3). Er spricht in einem der ersten Abschnitte (S. 17 ff.) vorsichtig nicht von der Schädigung des Körpers durch die Schule, sondern von der Möglichkeit derselben, die in den Folgen langen und schlechten Sitzens für die Körperentwickelung und besonders für das Sehorgan entstehen. Bei Besprechung der Luftverschlechterung wird auch in der Gasbeleuchtung eine Ursache derselben erkannt (S. 29). Durchaus verwerflich erscheinen die offenen Gasflammen. Verf. nennt ihre Wirkung (S. 92) geradezu Luftverpestungen. Dem Berichterstatter erscheint überhaupt zweifelhaft, ob Gaslicht beim Unterricht beizubehalten ist, weil die erforderliche Menge desselben auf die Temperatur sehr ungünstig wirkt.

Besonderer Aufmerksamkeit dringend bedürftig ist nach der Mitteilung des Verf.s die Fufsbodenbeschaffenheit in den Lehrzimmern. Es hat sich gezeigt, dafs grofse Gefahren aus den sogen. Fehlböden entstehen können, indem zwischen den Zimmerdecken unterer Räume und den Dielen der darübergelegenen oft Füllmaterial bedenklichster Art angehäuft wird. Verf. nimmt (S. 34) bezug auf eine wissenschaftliche Arbeit von Dr. Rud. Emmerich (Die Verunreinigung der Zwischendecken unserer Wohnräume; Zeitschr. für Biologie von M. v. Pettenkofer und C. Voit XVIII, 1882), in welcher nach der Analyse der Fufsbodenfüllung in einem Neubau gesagt ist: „Die Verunreinigung ist ebenso stark, als wenn 3000 erwachsene menschliche Leichen im Füllmaterial der Zwischendecken dieses Baues unmittelbar unter dem

Fufsboden begraben wären"[1]) und ferner: „Es giebt in der Natur überhaupt und selbst in der Umgebung der menschlichen Wohn-

[1]) An der angeführten Stelle S. 279 lesen wir: „Wir sind berechtigt den Stickstoff der im Füllmaterial befindlichen organischen Stoffe auf animalisches Eiweifs zu berechnen; denn wir müssen denselben vorläufig, so lange wir nichts Näheres über ihre chemische Konstitution wissen, die gleiche hygienische Bedeutung beilegen, wie dem Eiweifs, da sie ja so gut wie dieses als Nährmittel für Mikroorganismen geeignet sind. Nach genauer Analyse enthält eine erwachsene menschliche Leiche durchschnittlich etwa 9 kg trockenes Eiweifs. Aus dem Stickstoffgehalt berechnen sich für die Gesamtmenge des Fufsbodens im Neubau der Hospitalstrafse 27 158 kg trockenes Eiweifs, eine Quantität, welche 3017 oder in runder Zahl 3000 erwachsenen Menschen entspricht"..., worauf die oben angeführte Stelle folgt. Emmerich berichtet S. 275 f.: „Als wir an die Untersuchung des Fufsbodens in Neubauten herangingen, hofften wir durch die Analyse dieses Materials die Zusammensetzung reiner Füllerde und damit ein Vergleichsobjekt, eine Norm zu erhalten, welche als Mafsstab bei Beurteilung der Verunreinigung des Fufsbodens in bewohnten Gebäuden dienen sollte. In dieser Erwartung sahen wir uns aber von Grund aus getäuscht. Die Analyse ergab, dafs auch nicht in einem einzigen der zahlreichen untersuchten Neubauten reine Füllerde zur Verwendung kam, dafs vielmehr die meisten Proben in ganz exorbitantem Mafse mit exkrementellen und anderen faulenden animalischen und vegetabilischen Abfällen verunreinigt waren. Die zur Analyse bestimmten Proben wurden stets, um Zufälligkeiten auszuschliefsen, aus verschiedenen Zimmern des Neubaues von mir eigenhändig entnommen... Ich unterlasse es, die grofse Reihe von Einzeluntersuchungen, die ich ausführte und die sich auf Füllmaterial aus Privatgebäuden, öffentlichen Bauten und Krankenanstalten beziehen, hier wiederzugeben, und beschränke mich darauf, einige prägnante Beispiele anzuführen. Da in vielen Neubauten sehr schlechtes Material vorgefunden wurde, dessen Anhäufung in den Wohnräumen entschieden zu mifsbilligen ist, so verzichte ich darauf, um dem Vorwurf der Denunziation zu entgehen, die einzelnen Häuser mit Namen zu nennen... Das Material, welches in diesen beiden Häusern (Hospitalstrafse und Brandweg in Leipzig) zur Fufsbodenfüllung benutzt wurde, bestand vorwiegend aus Asche und schmutzigem Sande, enthielt aber auch in grofsen Mengen alle möglichen Hauswirtschaftsabfälle, darunter die ekelhaftesten Dinge, wie faulende Lumpen, faules Stroh, Heu, Papier, Kartoffelschalen und Gemüsereste, Haare, ja selbst Knochenstücke und Bindegewebefetzen und sogar Darmkotpartikeln von Menschen und Tieren. Dieses Material stammte demnach ohne Zweifel von einem städtischen Schmutzabladeplatze oder aus Asch- und Kehrichtgruben, und diese letzteren hatten augenscheinlich den Inhalt von Nachtgeschirren aufgenommen, daher auch der hohe Kochsalz- und Ammoniakgehalt. Die organischen Abfallstoffe waren gröfstenteils im Fäulniszustande. Die ganze Füllmasse, von welcher viele Wagenladungen in die beiden Neubauten transportiert wurden, war zudem stark durchfeuchtet, der Wassergehalt betrug 20 pCt., so dafs ⅔ der Poren mit Wasser ausgefüllt waren. Man kann sich eine Vorstellung von der Üppigkeit des parasitären Lebens und von der Intensität der Zersetzungsvorgänge der einzelnen Zimmer bilden, wenn ich sage, dafs das Thermometer in einem solchen, neben dem Neubau im Schatten liegenden Aschenhaufen auf 32° C. stieg, während die Maximaltemperatur an diesem Tage 16° C. waren"... Emmerich führt den Mifsbrauch nicht auf „Unkenntnis oder Indifferentismus gegen sanitäre Anordnungen", sondern auf Gewinnsucht zurück und berechnet bei einem Gebäude von der Gröfse des Neubaues in der Hospitalstrafse, dessen Fufsbodenfüllmasse mehr als 1200 cbm betrage, einen Profit von mindestens 3000 M, da eine Wagenladung reiner Kohlenschlacken mit 6 M bezahlt werde und reiner Sand noch teurer sei.

stätten keinen Boden, der so stark mit stickstoffhaltigen organischen Substanzen und deren Zersetzungsprodukten verunreinigt ist, wie die Füllerde unter dem Fufsboden der menschlichen Wohnräume". Burgerstein macht darauf aufmerksam, dafs selbst wenn reinstes Material, z. B. frisch gegrabener Sand, eingefüllt sei, das lückenlose Schliefsen der Dielen die gröfste Wichtigkeit habe, damit nicht Staub oder Strafsenkot durch Ritzen in die Zwischendecken gelange, die beim Waschen durch das einsickernde Wasser befeuchtet und beim Stockwerkbau auch durch die warme Luft der unteren Etage erwärmt werden, ja durch die Zersetzung organischer Substanzen von selbst eine Wärme von 32° C. erlangen können.

Sehr beachtenswert ist S. 39 die Andeutung, welchen Schaden eine disziplinarische Behandlung stifte, wo unerkannte Krankheit oder verborgene habituelle Leiden die Ursache von geistiger Erschlaffung sind. Aber Verf. bemerkt selbst, dafs in manchen Fällen weder die Eltern noch der behandelnde Arzt den möglichen Einflufs der Schule so voll zu würdigen verstehen, als es beim humanen Lehrer, der beständig im Schulleben steht, der Fall sein könnte. Für unempfängliche Schüler wünscht Verf. (S. 103) baldige Entfernung. Er erwähnt eine russische Schule, zu Wolkx Gouv. Saratoff, für schwer zu erziehende Kinder, die 100 bis 150 Zöglinge zähle (S. 44). Auch in Dresden giebt es, soviel dem Referenten bekannt ist, ein Privatinstitut für Knaben, die, ohne Idioten zu sein, doch in den gewöhnlichen Schulen nicht gefördert werden können und den Unterricht in denselben aufhalten und stören. Man darf wünschen, dafs überhaupt in grofsen Schulgemeinden für solche Fälle Abhilfe beschafft werden möchte.

In öffentlichen Schulen tadelt Verf. (S. 104) mit Recht eine besondere Art von Aufgaben, die er als Fleifsaufgaben bezeichnet und zu denen er die sogen. Privatlektüre zählt. Arbeiten dieser Art hören thatsächlich auf, freiwillige Leistungen zu sein, und geben leicht Veranlassung zu Täuschungen und zur Gunstbuhlerei. Verf. rügt ferner die falsche Unterwürfigkeit, die manche Schule aufkommen lasse (S. 66). Es ist eine schlimme Erfahrung, die derselbe gemacht haben mufs, wenn er (S. 67) sagt, dafs gerade in der Mittelschule das über-unterthänige Auftreten von Schülern und Eltern auch einzelne Lehrer zu einem erstaunlichen, an das sprichwörtlich gewordene Olympiertum gewisser Beamtenkategorieen erinnernden Selbstgefühl bringe.

Aber Verf. begnügt sich nicht mit dem gewifs dankenswerten Aufdecken von Mängeln und Fehlgriffen, wo er dergleichen gefunden zu haben glaubt. Er sucht auch die Mittel zur Abhilfe und giebt wertvolle Anregungen und Ratschläge. Man erkennt ein treues Bemühen und darf sich der freimütigen Darstellung freuen, wenn man auch nicht überall zustimmen kann. Er sagt (S. 107): „Wollte die Schule nichts weiter thun, als nichts verderben, so erwüchsen ihr schon bestimmte neue Pflichten; besser

wird es aber sein, sie fafst ihren Standpunkt vornehmer auf und thut mehr.“ Gewifs, eben hierzu braucht das Streben die Hülfe nicht von ärztlicher Aufsicht zu erwarten. Dafür, dafs die Leitung und die eigene Aufmerksamkeit der Schulorgane auf wesentliche Teile der Gesundheitspflege gerichtet werde, hat der Verf. selbst verdienstliche Beiträge geliefert.

Die ärztliche Beaufsichtigung ist in diesem Sinne Gegenstand eines vortrefflichen Vortrages gewesen, welchen der Vorschullehrer Siegert aus Berlin auf dem 7. Deutschen Lehrertage zu Frankfurt a. M. am 23. Mai 1888 gehalten hat. Der stenographische Bericht über denselben ist abgedruckt in der Allgem. Deutschen Lehrerzeitung, 40. Jahrg. Nr. 26. Siegert hat nicht unterlassen, eine Reihe auch bei uns vorhandener Mängel in Anlage, Einrichtung und Verwaltung für die Schulräume hervorzuheben, wonach er eine hygienische Überwachung unter dem Beistande der ärztlichen Autorität verlangt. Er bemerkt aber, dafs es, um nach übereinstimmenden Grundsätzen zu verfahren, noch an sicheren Untersuchungen fehle. Es sei nicht erforderlich, dieselben überall anzustellen, sondern es genüge, sie an einzelnen besonders geeigneten Orten vorzunehmen, und es sei zu wünschen, dafs die beauftragten Kommissionen hierzu nicht blofs aus Ärzten beständen, sondern auch Bauverständige und solche Schulmänner zu Mitgliedern erhielten, welche die Schäden an den Schülern und an ihren eigenen Personen kennen gelernt hätten. Ärztliche Aufsicht betrachtet er, wie aus seiner Darlegung zu schliefsen ist, als einen Zweig der Oberaufsicht des Staates. Er erkennt ein Bedürfnis für die besondere Organisation dieses Zweiges an, wonach er Schulärzte für gröfsere Bezirke verlangt. Prüfung der Bauanlage und Bauausführung und Befreiung von Turnunterricht weist er allerdings in den Bereich des ärztlichen Urteils. Aber für Körpermessungen und Prüfung der Sehkraft und des Gehörs eigne sich auch der Lehrer und für Beobachtung anfangender Krankheit sei er nach ärztlichem Zugeständnis überhaupt nicht zu entbehren. „Freilich, wenn wir so weit gehen wollten, wie man in Antwerpen und Brüssel gegangen ist, wo man kränklichen, schwächlichen Kindern von den Lehrern Leberthran, Phosphorsäure und Eisen verabreichen läfst, dann brauchten wir Schulärzte, die uns öfter besuchten, ja, sie müfsten dann täglich kommen“. ... „Die genauesten Untersuchungen, die besten Erhebungen, die eingehendsten Erforschungen, die schärfsten Anweisungen, die speziellste Kontrolle wird uns nichts nützen, wenn die Lehrer sich für die Sache nicht interessieren. Und umgekehrt werden die Aufgaben der Schul- und Unterrichtshygiene voll erfüllt werden von einem hygienisch gebildeten Lehrerstande.“

Eine belehrende Darstellung enthält die „Schulgesundheitspflege, zum Gebrauche für Schulvorstände, Lehrer

und Eltern“ von Dr. Ernst Engelhorn, Königl. Württ. Oberamtsarzt in Göppingen, Stuttgart 1888 (184 Seiten). Verf. erkennt die in seiner Heimat waltende Fürsorge rühmend an und will nicht schroffe Forderungen vom ärztlichen Standpunkte stellen, sondern zum Zwecke der Verständigung die Wege suchen, auf denen Arzt und Lehrer sich die Hand reichen, aufserdem aber auch die Eltern zu gemeinsamer Arbeit anregen. Er spricht die Überzeugung aus, dafs in der Frage ärztlicher Überwachung örtliche Verhältnisse eine grofse Rolle spielen und dafs es kaum möglich ist, Regeln von allgemeiner Giltigkeit festzustellen. Für Württemberg wünscht er, dafs die Personen, welchen die ärztliche Schulaufsicht zufalle, wie bisher, die Medizinalbeamten seien, und zwar in erster Linie die Oberamtsärzte. In den Volksschulen seien jährlich, in den Gelehrten- und Realschulen, sowie in den höheren Töchterschulen halbjährlich Visitationen abzuhalten. Als Richtschnur gelte die württembergische Ministerialverfügung vom Dezember 1870, an deren Stelle schwerlich etwas Besseres zu setzen sei. Die Lehrer sollen mit der Gesundheitspflege vertraut sein. Aber in besonderen Krankheitsfällen und zweifelhaften Krankheitszuständen sei immer wieder Rat, Anordnung und Kontrolle seitens des überwachenden Arztes notwendig. Besondere Ärzte seien an Erziehungsanstalten zu besonderen Zwecken, wie Kadettenhäusern, Seminarien u. a., anzustellen. Für die Unterrichtsverfassung erachtet der Verf. dagegen ärztliche Mitwirkung nicht als zweckmäfsig (S. 136). Es dürfe schwer fallen, die Notwendigkeit einer Umwälzung der bestehenden Vorschriften zu erweisen; die Forderungen mancher Ärzte für eine beträchtliche Einschränkung der Unterrichtsstunden seien durch objektive Thatsachen nicht begründet. Nur bezüglich der Aufeinanderfolge der Unterrichtsstunden seien von ärztlicher Seite Wünsche auszusprechen. Diejenigen, welche er selbst vorträgt, stehen im Einklange mit pädagogischen Grundsätzen, wie sie z. B. der Direktor H. Schiller in Giefsen in einem Aufsatze zu Frick-Meiers Lehrproben, 14. Heft, S. 32 ff. auseinandergesetzt hat. Die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts wird gebilligt, aber vollkommen richtig nicht prinzipiell gefordert, sondern von örtlichen Bedingungen abhängig gemacht; ebenso der Schulanfang, obgleich 8 Uhr im Sommer und 9 Uhr im Winter für angemessen erklärt wird. Von Hausaufgaben wird S. 142 sachgemäfs gesprochen. Von der Schule werde eine pünktliche und gewissenhafte Zeiteinteilung verlangt, die Schule könne und müsse eine solche aber auch vom Elternhause in Anspruch nehmen. Es sei nicht immer leicht, den Kindern die nötige Ruhe im Hause zu gewähren, aber weniger (soll heifsen: mehr) als die Mittel fehle hierzu oft das Verständnis und der gute Wille. Überbürdung finde statt bei Schülern, die der sog. Nachhilfestunden bedürfen; die Eltern seien im Unrecht, welche ihre Kinder in höhere Schulen bringen, wenn dieselben ihrer Begabung nicht

entsprechen. Eben diejenigen, welche die geistige Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen, nicht besitzen, würden zur nie versiegenden Quelle von Klagen über geistige Überanstrengung (S. 167). „Wir sind uns wohl bewufst, dafs eine Vermehrung der Anforderungen, welche bei der Aufnahme in die höheren Lehranstalten gestellt werden, auch eine Vermehrung des Wettkampfes mit sich bringen, durch welche das Ziel erreicht werden soll, und dadurch in gewissen Kreisen eine Mehrbelastung durch geistige Arbeit entstehen würde. Wir halten dieselbe aber nicht für so schädlich, als wenn die gelehrten Schulen immer wieder von Schülern besucht werden, deren geistige Kraft zur Überwindung der einmal vorhandenen Schwierigkeiten ohne Störung der Gesundheit nicht ausreicht“.

Was über Schulstrafen (S. 146 ff.) gesagt wird, darf Zustimmung erwarten. Nicht minder entspricht der folgende Abschnitt über Ferien und Ferienaufgaben der Sache. Für das Turnen erachtet Verf. das zartere Alter bis zum neunten Lebensjahre bei Knaben und bis zum zehnten bei Mädchen nicht als geeignet, was gegenüber der Einführung in Vorschulen hervorgehoben zu werden verdient. Sonst wünscht er tägliches, wenn auch nur halbstündiges Turnen. Er empfiehlt Schwimmen, Tanzen und Schlittschuhlaufen, widerrät aber für das schulpflichtige Alter Körperbewegungen, welche sportmäfsig betrieben werden, und rechnet dazu Reiten, Fechten, Rudern, Velocipedfahren. Die nächstfolgenden Kapitel behandeln den Gesangunterricht, Lesen und Schreiben (wobei die Einführung der Antiqua als zu wenig begründet bezeichnet wird), sonstige Unterrichtsfächer (mit Empfehlung der Lehre vom menschlichen Körper, vom Wesen der Krankheiten und von den Mitteln der Verhütung), endlich Erziehungshäuser, bezw. die Einrichtung geschlossener Anstalten.

Die hygienischen Bedingungen des Schulhauses sind in dem vorangehenden Abschnitte dargestellt (S. 93—131). Gefordert werden trockener Baugrund, niedriger Grundwasserstand, freie Umgebung, Orientierung nach Osten oder Südosten (wegen des helleren Lichtes für den hauptsächlich dem Unterricht gewidmeten Vormittag)[1]. Es werden ferner besprochen das Baumaterial, Treppen, Korridore, Dimensionen und Lichtverhältnisse der Lehrzimmer (die Tiefe derselben, also die Entfernung der Fensterwand von der gegenüberliegenden Wand, soll nicht viel über das 2½fache der Fensterwand betragen), Anstrich, Luftbeschaffenheit, Heizung, Subsellien, Bücherdruck, Dielung, Abtritte, Spielplatz und Turnhalle. Referent würde Luftheizung widerraten, weil die bisherigen Versuche, dieselbe durch Wasserdampf zu temperieren und auch die Ungleichmäfsigkeit der Erwärmung zu verhüten, nicht befriedigen. Scheidewände für die Pissoirs erscheinen not-

[1]) Ein beachtenswerter Aufsatz von dem Architekten Nufsbaum in München für die nördliche Orientierung der Schulzimmer findet sich in Kotelmanns Zeitschr. f. Schulges. S. 70 ff.

wendig aus Rücksichten der Schamhaftigkeit und auch zweckmäfsig, weil sie die Benutzung des Raumes einer gröfseren Anzahl von Schülern erleichtern.

Der bisher besprochene Inhalt bildet den zweiten Teil des Buches, während in dem ersten auf 92 Seiten Belehrung über den gesunden und kranken Organismus, über die körperliche und geistige Entwickelung und ihre Störungen im schulpflichtigen Alter erteilt wird. Es liegt hiermit eine klar und angenehm lesbare Gesundheitslehre vor, soweit es einer solchen zur Pflege des geistigen und körperlichen Wohles der Schüler und zur Kenntnis und Abwendung der Gefahren, durch welche dasselbe bedroht sein kann, bedarf.

Die Erfordernisse der den höheren Lehranstalten zu überweisenden Schulgebäude haben in dem Schulprogramm der Kgl. Oberrealschule und Baugewerkschule zu Breslau vom Jahre 1885 durch den ersten Oberlehrer an derselben, Professor v. Arnim, mit Berücksichtigung der in Preufsen bestehenden Vorschriften und nach eigener Sachkenntnis eine empfehlenswerte Darstellung erhalten. Referent bemerkt aus seiner persönlichen Erfahrung, dafs bei Anordnung von Langklassen die Anlegung eines Mittelganges, der auf den Sitz des Lehrers mündet, von Wichtigkeit ist. Derselbe erleichtert nicht blofs die freiere Bewegung, sondern gewährt auch die Möglichkeit eines bequemeren Überblicks über die Schüler, welche vom Katheder aus nach beiden Seiten in schräger Richtung gesehen werden, während bei gerader Richtung die hintereinandersitzenden Schüler sich gegenseitig verdecken. Ferner lassen hygienische Gründe den Ölanstrich der Wände zweckmäfsig erscheinen, weil derselbe in Notfällen (zur Desinfizierung) das Abwaschen verträgt, während die Rücksicht auf Porosität besonders bei Zimmern, die nebeneinander liegen und eingeschlossen sind, keinen Sinn hat und die Erleichterung der Luftzufuhr durch grofse Fensterflächen hinreichend gesichert ist. Sehr zu beachten ist die Empfehlung von Holzpaneelen, die leider von manchen Baumeistern nicht begünstigt und dann um so eher aus Sparsamkeit zurückgesetzt werden. Verf. sagt ganz richtig, dafs sie zur Erwärmung beitragen und gegen Beschädigung Schutz gewähren. Aber besonders wichtig erscheint die Verhinderung der Luftverderbnis durch abgeriebenen Kalkstaub (s. Burgerstein a. a. O. S. 93), die nicht erreicht wird, wenn auch die blofsen Wände an denjenigen Stellen, welche der Beschädigung ausgesetzt sind, einen Ölanstrich erhalten. Stark zu betonen ist die Forderung eines gutgefugten Fufsbodens. Emmerich bemerkt in seiner oben (S. 6) angeführten Abhandlung (S. 254): „Die Fufsbodendielen schliefsen nur selten vollkommen dicht. Durch den beständigen Wechsel zwischen Durchfeuchtung und Austrocknung entstehen bekanntlich in der Längs-

richtung zwischen zwei nebeneinander liegenden Dielen mehr oder weniger klaffende Fugen. Da alle Substanzen, welche in Flüssigkeiten gelöst waren, nach dem Verdunsten des Wassers in den Deckenfüllungen zurückbleiben, ebenso wie die suspendierten mineralischen, organischen und organisierten Stoffe, die mit hinabgeschwemmt wurden, da weiterhin Luftstaub, der durch die geöffneten Fenster in das Zimmer eindringt und in den wenig bewegten Luftschichten sich zu Boden senkt, da Strafsendetritus, der den Schuhen anhaftend in das Zimmer getragen wird und auf dem Fufsboden austrocknet, da alle diese staub- und pulverförmigen Substanzen und mit ihnen selbstverständlich auch Infektionspilze in die Zwischendecken geraten müssen, auch ohne Mithilfe des Wassers lediglich infolge der durch das Gehen erzeugten Erschütterungen des Fufsbodens, so wird sich die Verunreinigung des Füllmaterials mit der Zeit voraussichtlich zu einer ganz exorbitanten gestalten."

Die Anlage eines Brunnens fordert auch mehr Beachtung, als derselben zuteil wird. Die Kosten einer tieferen Bohrung, wo höhere Erdschichten gutes Trinkwasser nicht ergeben, sollten nicht in Betracht kommen, wenn erwogen wird, dafs dieses Bedürfnis ein sehr grofses ist. Wo Wasserleitung vorhanden ist, fehlt doch dem daraus entnommenen Wasser Frische und Wohlgeschmack, und die Kosten der Benutzung steigern in ihrer Wiederholung die Ausgabe so, dafs das für einen Brunnen angelegte Kapital bei weitem überschritten wird. Der Verbrauch in Schulen ist bedeutend, weil die Schüler nicht blofs trinken, sondern noch mehr vergiefsen. In Familien kann nach Trinkwasser geschickt, auch Ersatz desselben auf andere Weise als durch die Wasserleitung beschafft werden, in Schulen ist das ersichtlich unmöglich. Ein guter Schulbrunnen würde zugleich für die Bevölkerung im Umkreise aufserordentlich wertvoll sein. Wenn die Wahl des Bauplatzes ohnehin durch die gesunde Beschaffenheit des Baugrundes bedingt ist, so kann die Herstellung eines bedenkenfreien Brunnens nicht Schwierigkeiten machen. Jedenfalls würde die Rücksicht hierauf bei der Anlage des Schulhauses die erste Wohlthat sein, die einer Schule beim Bau erwiesen wird.

Die Schulbankfrage ist durch den Orthopäden Dr. Felix Schenk in Bern in eine neue Wendung getreten. Derselbe hat sich durch einen Vortrag auf der 58. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Strafsburg i. E. gegen die neueren sogen. rationellen Schulbänke ausgesprochen, die den Körper senkrecht belasten und den zum Ausruhen nötigen Wechsel der Körperstellung fast verhindern. Dieser Vortrag ist mit der Beschreibung eines Thorakographen unter dem Titel: Zur Ätiologie der Skoliose, Berlin 1885 (16 Seiten in 4) veröffentlicht worden. Verf. berichtet über eine mit eigens konstruierten Apparaten an-

gestellte Untersuchung von 200 Schülern der Knabensekundärschulen in Bern, die sich (nach gefälliger persönlicher Mitteilung) im Alter von 10 bis 14 Jahren befanden und Schulbänke von sehr verschiedener Konstruktion — alte mit Plus- und neuere mit Null- oder Minusdistanz, mit hoher und mit niedriger Rückenlehne — gebrauchten. Es zeigte sich ein merklicher Unterschied der Körperhaltungen an Bänken mit Plus- und solchen mit Minusdistanz; aber in Bezug auf Ätiologie der Skoliose sind dem Referenten (brieflich) alle Haltungen als gleich schlecht bezeichnet worden. Nach obigem Vortrage verschoben 160 Schüler beim Schreiben den Oberkörper gegenüber dem Becken mehr oder weniger nach links und entwickelten linksseitige Totalskoliose, während 34 mit linksgedrehtem und nach rechts verschobenem Oberkörper die eigentliche habituelle Schulskoliose hatten. Zugleich waren alle Schüler, die ihren Oberkörper wenig seitwärts links oder rechts verschoben hatten, also ziemlich vertikal safsen, auffallend stark kyphotisch. Das Ergebnis ist, dafs der Schreibakt nur dann gut ausgeführt werden könne, wenn der schreibende Arm durch das Körpergewicht nicht belastet werde, was durch eine bis über die Schulterblätter reichende Anlehnung des Rückens zu erreichen sei.

Die hiernach konstruierte Schulbank ist Gegenstand eines Vortrags gewesen, welcher von dem Prof. Dr. Theodor Kocher zu Bern auf der 33. Versammlung des schweizerischen ärztlichen Centralvereins am 21. Mai 1887 in Basel abgehalten worden und im Korrespondenzblatt für Schweizer Ärzte, hrsgb. von Dr. A. Baader und Dr. C. Garré, 17. Jahrg. 1877, S. 321—338 abgedruckt ist. Nach einer streng wissenschaftlichen und durch Abbildungen erläuterten Erörterung über die Anatomie der Skoliose, welche schliefslich geradezu als Schulkrankheit bezeichnet wird, lesen wir eine sehr eingehende und ausführliche Beschreibung des körperlichen Verhaltens der Schüler beim Schreiben. Es wird bemerkt, dafs bei sonstiger Verschiedenheit der Ansichten über die Entstehung der Deformation „darin Übereinstimmung herrsche, dafs es der Schreibakt sei, bei welchem die Skoliosen vorzüglich zuwege gebracht werden.“ Nach der Beobachtung von Augenärzten (Berlin und Rembold) bestimme die Richtung der Grundstriche die Stellung der Augen und damit die Haltung des Kopfes und Körpers. Die Verbindungslinie der beiden Augen, die sog. Grundlinie, werde senkrecht gestellt auf die Grundstriche, und die Seitwärtsdrehung des Rumpfes und die dadurch veranlafste Skoliose könne daher nur durch Abänderung der Schreibweise bekämpft werden, sei es durch Einführung aufrechter Schrift bei gerader Heftlage oder liegender Schrift bei schräger Mittellage des Heftes (S. 331). Wenn die Schrift von oben links nach unten rechts geführt werde, so stelle sich eine Seitenbeugung des Kopfes nach links ein, und zur Vermeidung der unbequemen Linksbeu-

gung des Halses werde der Rumpf nach links gedreht, indem dadurch die Verbindungslinie beider Augen die gewünschte Schrägrichtung bekomme von links unten nach rechts oben, den Strichen der Schrift resp. der Heftlage entsprechend. Bei der beliebten Rechtslage des Heftes werde das Umgekehrte der Fall sein. Würde nunmehr die Möglichkeit gegeben, das Becken zu drehen, d. h. die Kniee nach rechts oder links zu bringen, so würde diese Rotation keinen Nachteil haben. Da aber dem Becken ein fester Sitz angewiesen werde, sei es durch die Konstruktion der Schulbänke, Mangel an Platz oder Anordnung des Lehrers, besonders in dem Sinne, dafs der linke Vorderarm auf den Tisch gelegt werden müsse, so drehe sich blofs der Oberkörper gegen das Becken, und so komme es zur Entstehung der Skoliose (S. 332). Es bleibe nichts anderes übrig, als den Körper rückwärts anzulehnen. Mit Einführung einer Lendenstütze werde nichts geholfen, weil der Oberkörper fixiert werden müsse und daher die Stützung der Schultern erforderlich sei (S. 336). Bei der Anlehnung des Körpers nach hinten sei die Tischplatte dem Gesicht oder der schreibenden Hand in einer Weise entgegenzubringen, dafs diese die gehörige Stütze und Leichtigkeit der Bewegung finde und die Augen das Heft in die richtige Arbeitsdistanz (30—35 cm) bekommen. Diesen Anforderungen entspreche der Schenksche Schultisch. Die Tischplatte könne heraufgehoben und schräg gestellt, sowie eine bedeutende Minusdistanz bewirkt werden, worauf durch einen einfachen Mechanismus möglich sei, sie herunterzuklappen, sobald nicht mehr geschrieben oder gelesen werde. Das Schulkind erhalte dadurch eine gewisse Freiheit der Bewegungen (S. 337).

In der Diskussion hob Dr. Schenk hervor, dafs der Mechanismus seiner Bank dem Schüler erlaube leicht aufzustehen. Dieselbe bezwecke, dafs das eigene Gewicht des Körpers die Wirbelsäule strecke. Die Minusdistanz könne jederzeit in eine Plusdistanz umgewandelt werden (S. 395f.). Bedenken wurden geäufsert von dem Rektor des oberen Gymnasiums zu Basel, Prof. ph. Fritz Burkhardt (Dr. med. hon. causa), der die Anlehnung des Rückens beim Schreiben als unnatürlich und möglichst wenig Mechanik als wünschenswert bezeichnete.

Ein weiterer Beitrag für den Gegenstand ist durch die lesenswerte Schrift des Dozenten an der Wiener Universität Dr. Adolf Lorenz: Die heutige Schulbankfrage, Vorschläge zur Reform des hygienischen Schulsitzens, mit 46 in den Text gedruckten Abbildungen, Wien 1888 (63 Seiten) geliefert worden. Verf. hatte bereits auf dem internationalen hygienischen Kongresse zu Wien die Sache als Orthopäde episodisch zur Sprache gebracht (s. Cohn, Schularztdebatte S. 34f.). Er findet in seiner Abhandlung (S. 40) den gröfsten Übelstand darin, dafs diejenigen Subsellien mit negativer Distanz, bei denen die Sitze verschiebbar sind, auch während der Schreibpausen die

Schüler nötigen, in negativer Distanz zu verharren, und nennt insbesondere die Bänke oder Sessel mit niedriger senkrechter Kreuzlehne Marterstühle (S. 45). Nach seiner Ansicht besorgen daher die beweglichen Pulte die Distanzverwandlung besser als die beweglichen Sitze (S. 33). Er räumt sogar dem älteren Systeme mit positiver Distanz gegenüber einer dauernden Nötigung zu eingeengtem Sitzen den Vorzug ein unter der Voraussetzung, dafs die Lehnen bis zur Schulterhöhe reichen und nach rückwärts geneigt sind (S. 47). Das preufsische Schulbankmodell, von welchem S. 14 eine Abbildung gegeben ist, findet Anerkennung, weil nicht nur die Lehne bei entsprechender Höhe eine Rückwärtsneigung zeige, sondern auch das Sitzbrett von vorn nach hinten ein wenig abfalle, wodurch die Möglichkeit eines Abrutschens von der Lehne vollkommen ausgeschlossen sei. Verf. erklärt, dafs die Reklinationslage auf einer geneigten hohen Schulterlehne bei mäfsig nach hinten abfallender Sitzfläche die einzige gesunde Körperhaltung sei, bei welcher die Rückenmuskeln von jeder Leistung enthoben sind. Es ist ihm deshalb darum zu thun, dafs dem Schüler auch während des Schreibens die Beibehaltung dieser Lage möglich gemacht werde.

Die Schrift gewährt eine Übersicht über die Entwickelung der Schulbankfrage. Die hygienische Forderung sei, „dafs das Kind, welchem dauernde und anstrengende Muskelleistungen nicht zuzumuten sind, beim Schreiben sowohl als in den Schreibpausen mit ausgiebig gestütztem Rücken sitzen könne und dadurch vor Ermüdung geschützt sei", wozu sich aus der Darstellung ergiebt, dafs eben die Ermüdung zu gesundheitsgefährlichen Körperhaltungen führe. Dazu trete eine pädagogische Forderung, dafs der Schüler in einer Bank, welche bezüglich der Rückenstützung der hygienischen Aufgabe entspricht, auch wenigstens annähernd bequem stehen könne (S. 11). In letzterer Beziehung kann die Bemerkung des Verf.s dahin gestellt bleiben, dafs ihm von alterfahrenen Pädagogen gesagt worden sei, ein absolut zwingender Grund zu dieser Forderung liege eigentlich nicht vor (S. 10); denn der Zusammenhang seiner eigenen Darstellung ergiebt, dafs er auch aus hygienischen Gründen eine solche Freiheit der Bewegung für notwendig hält. Es folgt sodann eine gute orientierende und durch Abbildungen unterstützte Zusammenstellung und Beurteilung der neueren Schulbanksysteme: feste Subsellien mit positiver, Null- und negativer Distanz, bewegliche behufs Distanzverwandlung mit Klapp- und Schiebekonstruktion, Pendel- und Rotationssitze, freie Sessel, Verschiebbarkeit in allen Teilen. Es ist von Interesse, zu erfahren (S. 35), dafs in Wien für etwa die Hälfte der vorhandenen 80 000 Schulkinder die durch den Baurat Paul modifizierte Kunzesche Bank mit verschiebbarer Tischplatte benutzt wird, bei welcher aber Verf. das durch sie verursachte Getöse rügt. Schliefslich bemerkt Verf., dafs die Schüler in den mo-

dernen wie in den alten Subsellien beim Schreiben gleich schlecht sitzen. Er begründet sein Urteil wissenschaftlich und aus allgemeiner Erfahrung. Unter der Voraussetzung, dafs das Schreiben immer nur kurze Zeit hindurch geübt würde, wäre nach seiner Meinung (S. 50) eine gut dimensionierte zweisitzige Schulbank mit geneigter hoher Rückenlehne und fester positiver Distanz von 1 bis 2 Centimetern allen modernen Subsellien mit beweglicher negativer Distanz und senkrechter niedriger Kreuzlehne vorzuziehen. Da diese Voraussetzung nicht zutreffe, so empfiehlt er ein System, welches durch Verschiebung der Tischplatte dem Körper möglich mache, die Stützung durch die Kreuzlehne beizubehalten. Die hintere Sitzhaltung empfehle sich zugleich als die einfachste prophylaktische Mafsregel gegen die Kurzsichtigkeit. Verf. will die Schreibhaltung der Kinder von anderen Gesichtspunkten beurteilt wissen, als jene der Erwachsenen und hält es deshalb für geboten, dafs die Kinder nicht in der vorderen Sitzhaltung, sondern in der Reklinationslage schreiben. Er empfiehlt eine von dem Ingenieur Kretschmar in Wien nach seinen Angaben hergestellte Schulbank, die er durch Abbildungen zur Anschauung bringt, obwohl er die Schenksche im Prinzip als richtig anerkennt. Es befindet sich von der letzteren ein Exemplar im Hygienemuseum zu Berlin. Dieselbe gewährt ein vollständig bequemes Sitzen und ist für den Einzelgebrauch vielleicht die vorzüglichste der bisherigen Konstruktionen. Gröfsere Einfachheit scheint allerdings nach den bildlichen Darstellungen der Lorenzschen eigen zu sein. Aber für Schüler empfahl auch der Rektor Burkhardt in der Debatte über das Schenksche System (s. o. S. 15) als die beste Kur, dafs man sie weniger schreiben lasse. Wir würden hiernach hoffen dürfen, den Bedingungen zu entsprechen, unter welchen Lorenz auch ältere Subsellien für zulässig erklärte. Dr. Frankhauser gab bei derselben Debatte einer nicht verstellbaren Schulbank den Vorzug.

In den Deutschen Zeit- und Streitfragen, hrsgb. von F. v. Holtzendorff (Verlag von J. F. Richter in Hamburg) enthält das 1888 erschienene Heft 33 eine Abhandlung von dem Professor zu Lausanne Dr. Wilhelm Loewenthal: Die Aufgaben der Medizin in der Schule (32 Seiten). Verf. spricht S. 18 vergleichungsweise von einer „Schulbank, welche, nach allen Regeln der Kunst gebaut, auch den kleinsten Verstofs gegen die Forderungen einer guten Körperhaltung unmöglich machte, somit allen Bedingungen der theoretischen Schulhygiene entsprach und nur den einen Übelstand aufwies, dafs die Kinder sich ihrer nicht länger als eine Viertelstunde bedienen konnten, ohne kreuzlahm zu werden". Im Zusammenhange geht die Beziehung dieser Stelle dahin, dafs ein ähnliches Resultat eintrete, wenn der Blick in der Hygiene nicht auf das Ganze gerichtet sei und alle Faktoren der Gesundheitspflege beachte. Den Lesern dieser Zeitschrift ist aus

der Anzeige von Loewenthals Grundzügen einer Hygiene des Unterrichts im 41. Jahrg. (1887) S. 334 ff. bekannt, dafs Verf. zu diesen Faktoren auch den Unterricht selbst rechnet. Er wünscht also in der vorliegenden Abhandlung, dafs einerseits das mediziniche Studium die Unterrichtsverhältnisse in seinen Bereich ziehe (S. 22) und andererseits die Pädagogik, die er (S. 24) als eine eminent naturwissenschaftliche Disziplin bezeichnet, auf entwickelungsgeschichtlicher Grundlage gelehrt werde (S. 25). Für die Inspektion des Schulwesens findet er (S. 30) neben solchen Ärzten, welche auch an pädagogischen Erörterungen mit Verständnis teilnehmen können, einen Platz für solche Lehrer, welche auch an hygienischen Erörterungen mit Verständnis teilzunehmen vermögen. Aber er sagt S. 9: „In erster Linie wird darauf hinzuwirken sein, dafs in den mafsgebenden Kreisen eine richtigere, vollständigere Auffassung der staatlichen Schulaufsichtspflicht Platz greife und zur Verwirklichung gelange, dafs die ständige, auf die gesamte Entwickelung und deren Faktoren sich erstreckende Aufsicht ausnahmslos eingeführt und kompetenten Personen, d. h. hygienisch gebildeten Ärzten übergeben werde. Unsere nächste Forderung würde dann lauten: dauernde, auf sämtliche Faktoren und Ergebnisse der Entwickelung sich erstreckende, ärztliche Beaufsichtigung der Schule". Verbum non amplius addam.

Berlin. O. Kübler.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) H. Bender, Gymnasialreden nebst Beiträgen zur Geschichte des Humanismus und der Pädagogik. Tübingen, H. Laupp, 1887. 275 S. 8. 3 M.

Referent ist kein Freund gedruckter Schulreden und an die vorliegenden nur aus Pflichtgefühl herangegangen. Aber gelesen hat er sie alle und er mufs bekennen: ohne sonderlichen Genufs und Nutzen. Diese Gymnasialreden sind gar keine Reden, sondern Abhandlungen über gewisse das Gymnasium angehende Fragen. Analysis und Synthesis, historische Bildung, Schule und Haus, ganze und halbe Bildung, das Gymnasium einst und jetzt, mechanisches und rationelles Verfahren: das sind die Themata, über die Bender sich ausführlich, gründlich und zuweilen etwas breit ausspricht. Sachlich stimme ich ganz mit ihm überein, namentlich auch in der Wertschätzung des Gymnasiums, das sich gegen alle Stürmer und Dränger noch lange behaupten wird.

Lehrreich, gut und nützlich zu lesen sind die vier Abhandlungen von S. 171 an: Die Anfänge der humanistischen Studien an der Universität Tübingen, Humanismus und Humanisten zu Tübingen im 16. Jahrhundert, Johann Balthasar Schupp, Johann Valentin Andreä.

2) August Hagemann, Was ist Charakter, und wie kann er durch die Erziehung gebildet werden? Herausgegeben von Paul Hagemann. 4. Aufl. Spandau-Berlin, Österwitz, 1888. 28 S. 0,60 M.

Eine Rede, gehalten bei einer Entlassung der Abiturienten. Nur 23 sehr splendid gedruckte Seiten behandeln das Thema, oder abzüglich des Titels, der Widmung, der beiden Vorworte und der Einleitung nur 12 Seiten. Auf so engem Raume läfst sich ein so grofser Stoff unmöglich erschöpfen. — Um den Begriff des Charakters von dem des Naturells und Temperaments zu unterscheiden, knüpft Redner an das griechische χαρακτήρ an und gelangt zu der Definition, das Wort Charakter diene zur „Benennung der mit Bewufstsein sich gleich bleibenden Willenskraft.“ Die drei Kriterien des echten Charakters sind Willensgüte, Willens-

energie, Willenselasticität. Gebildet wird ein solcher Charakter durch Lehre und Beispiel, durch Übung und Gewöhnung, durch Erfahrung. — Dies alles mag so unrecht nicht sein, ist auch hübsch vorgetragen. Aber auf die mannigfachen, nach dem Wie sich aufdrängenden Fragen erhalten wir keine genügenden Antworten.

3) Alfred Biese, Die Entwickelung des Naturgefühls im Mittelalter und in der Neuzeit. Leipzig, Veit u. Comp., 1888. 456 S. 8 M.

Da die Redaktion ausdrücklich eine kurze Besprechung wünscht, mufs ich mich kurz fassen und kann nur sagen: ein schönes, ein wertvolles Buch, ebenso vortrefflich wie der erste Band „Die Entwickelung des Naturgefühls bei den Griechen und Römern", dessen Inhalt in der Einleitung S. 1—25 kurz rekapituliert wird. Es ist erstaunlich, welch eine Masse von Material der Verf. durchgearbeitet und in anziehender Darstellung verarbeitet hat, so dafs ein jedes der zwölf Kapitel ein abgerundetes, dem Ganzen sich einfügendes Gemälde bildet. Hoffentlich werden unsere Kollegen, die Lehrer an höheren Schulen, die dargebotene Gabe dankbar und fleifsig benutzen; denn es ist dringend zu wünschen, dafs diese Seite der Interpretation bei der Lektüre von Dichtern nicht unberücksichtigt bleibt. Ein wenig Urteil und Geschmack gehört freilich dazu. Besitzt der Lehrer beides, so wird es ihm nicht schwer fallen, seinen Schülern das Verständnis zu erschliefsen. Auch als Quelle für Themata zu deutschen Aufsätzen dürfte unser Buch sich eignen. Begabteren, für Poesie empfänglichen Primanern kann man nach gehöriger Anleitung ganz wohl zumuten über das Naturgefühl zu schreiben, z. B. in den Psalmen, im deutschen Volksepos, Minnesang, Volkslied, bei Shakespeare, Klopstock und vor allem bei Goethe, in dem das deutsche Naturgefühl „den lebenswahrsten, individuellsten und zugleich universellsten Interpreten" gefunden hat. Vielleicht, dafs dieser oder jener etwas von der Wahrheit des Geibelschen Wortes empfindet:

Selig lern' ich es spüren, Wie die Schöpfung entlang
Geist und Welt sich berühren Zu harmonischem Klang.

4) *** Auch ein Wort über Naturforschung und Schule. Jena, Fr. Mauke, 1888. 32 S. 0,50 M.

Verfasser dieser gegen Preyer gerichteten Broschüre ist weder Gymnasiallehrer noch Pädagog noch Philolog, auch kein blinder Verehrer unserer Gymnasien, obwohl ihm „der Makel einer Gymnasialbildung anhängt;" aber er ist ein wissenschaftlich durchgebildeter Mann, ein klar denkender Kopf, eben darum ein unparteiischer Zeuge und ein kompetenter Richter in der Frage nach dem Wesen und Werte des Schulunterrichts. Schritt für Schritt weist er die Angriffe Preyers auf das Gymnasium zurück: er zeigt dem streit-

lustigen Herrn mit überzeugenden Gründen einerseits, dafs er die Bedeutung der Naturwissenschaften in jeder Hinsicht mafslos überschätzt, andererseits wie unverständig er über Lehrstoff und Lehrmethode urteilt oder vielmehr urteilslos abspricht. Wir meinen, der Anonymus hätte mit dem wenig ebenbürtigen Gegner kürzer umspringen können; aber es macht doch einen guten Eindruck, dafs er ihn so vornehm und so gründlich abthut.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Hermann Perthes, Lateinisches Lesebuch für die Sexta der Gymnasien und Realgymnasien. Vierte verbesserte Auflage, herausgegeben von W. Gillhausen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. VI und 54 S.

Derselbe, Grammatisch-etymologisches Vokabularium im Anschlufs an Perthes' lateinisches Lesebuch für Sexta. Vierte verbesserte Auflage, herausgegeben von W. Gillhausen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. 109 S. Preis zusammen 1,60 M.

Die schon in der Vorrede der dritten Auflage des Quinta-Kursus[1]) verheifsene und jetzt vorliegende neue Bearbeitung dieses Lesebuches gründet sich auf die eben dort ausführlicher dargelegten Grundsätze. Demgemäfs sind eine Anzahl als zu schwer oder ungeeignet befundener Einzelsätze wie zusammenhängender Stücke teils gänzlich oder teilweise gestrichen, teils in Konstruktion und Ausdruck vereinfacht, zum Ersatze aber, zugleich auch um gröfsere Vollständigkeit und Mannigfaltigkeit in den erstmals auftretenden grammatischen Formen zu erreichen, im ganzen 44 neue Sätze hinzugefügt worden.

Was an Erleichterungen geboten ist, wird auch hier den Beifall aller derer finden, denen mehr daran gelegen ist, bei ihren Schülern ein grammatisches Verständnis des Gelesenen als eine blofse Nachübersetzung zu erzielen. Vielleicht hätte der Bearbeiter noch etwas weiter gehen und ähnliche Berücksichtigung auch Sätzen wie 56, 12. 80, 4. 100, 3. 4. 7. 101, 9. 104, 2. 109, 2. 3. 11. 18. 112, 21 zuwenden können. Oder sollte es wirklich einen Sextaner geben, der z. B. imstande wäre, den ihm sogar zum Auswendiglernen bestimmten Satz *Fama malum quo non aliud velocius ullum* richtig deutsch wiederzugeben und zugleich auch das Wesentliche des Unterschiedes in der lateinischen und deutschen Ausdrucksweise zu begreifen?

Als Verbesserungen sind viele kleine Änderungen zu bezeichnen, welche die Herstellung einer reineren Latinität bezwecken. Hierher gehört namentlich die Stellung des Vokativs, die Vertauschung des wiederholt begegnenden, störenden *etiam non* mit *ne — quidem* und die Einführung der gewöhnlichen Form des Prohibitivus, nämlich des Coniunctivus perfecti statt praesentis in der zweiten Person, oder des Hortativus in der ersten Person Pluralis.

---

[1]) Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 546 ff.

Interpunktion und Orthographie sind sorgfältig revidiert und nur wenige Kleinigkeiten übersehen worden. In 55, 2 und 67, 2 fehlt das Komma, während es in 20. 7 nach *aegrotos* und 104, 6 nach *matrona* zu tilgen ist. Die Silbenbrechung *reg-num* 5, 14 widerstreitet dem richtig getrennten *pu-gna* 25, 1. 35, 11. *J* statt *I* findet sich 12, 5 und 15, 1. *quamquam* steht 69, 10 und an dieser Stelle so auch im Vokabularium; dagegen ist früher 8, 7 und 22, 5 und an beiden Stellen auch im Vokabularium *quanquam* gelesen und gelernt. Ein häfslicher Druckfehler ist 103, 5 *aliud exitus* (früher stand *exitium*).

Das Vokabularium ist demjenigen der dritten Auflage des Quinta-Kursus entsprechend eingerichtet, aufserdem aber in dankenswerter Weise am Schlusse um ein alphabetisches Verzeichnis aller gelernten Wörter mit Angabe der Stellen bereichert worden.

Es läfst sich nicht in Abrede stellen, dafs auch dieses Lesebuch mit der dazu gehörigen Wortkunde durch die Bearbeitung in mancher Hinsicht an Brauchbarkeit gewonnen hat, wie denn überhaupt eine planmäfsige Umarbeitung der Lehrbücher von Perthes, welche darauf ausgeht, alles zu Schwierige und die Fassungskraft der Schüler der einzelnen Altersstufen Übersteigende zu vereinfachen bezw. zu beseitigen, nur dazu beitragen kann, die gegen seine Methode geltend gemachten Bedenken zu zerstreuen und derselben neue Freunde zu gewinnen.

Berlin. F. Dittmar.

C. Jahr u. J. Wulff, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Quarta im Anschlufs an Perthes' Lateinische Lesebücher für Sexta und Quinta und Vogel-Jahrs Nepos plenior. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. VIII u. 148 S. 1,50 M.

Perthes hatte bekanntlich für Sexta und Quinta nur ein lateinisches Lesebuch bestimmt. An dieses sollten sich mündliche Retroversionen anlehnen, dagegen wirkliche „eine bewufste Anwendung der Sprachregeln erheischende“ Übersetzungen aus dem Deutschen erst in Quarta beginnen. Hiermit war meines Erachtens ein an sich richtiger Grundgedanke allzu konsequent und ohne Rücksicht auf die Praxis durchgeführt; doch ist es ja hier nicht am Platze, diese Frage zu erörtern. Jedenfalls aber bestand in dem System bisher eine Lücke, da ein passendes Übungsbuch für Quarta fehlte, denn es ist klar, dafs ein beliebiges anderes, das nach abweichenden Gesichtspunkten bearbeitet ist, also mit dem Perthesschen Lesestoff und Wortschatz sich nicht berührt, auch die vorher empirisch behandelten syntaktischen Erscheinungen nicht aufnimmt und zum Verständnis bringt, für diesen Zweck nicht geeignet ist, vielmehr dem Unterricht als neues, fremdartiges

Element besondere Schwierigkeiten bereiten mufs. So wurde denn in den vor zwei Jahren zu Frankfurt a. M. unter dem Vorsitz des Provinzial-Schulrats Dr. Lahmeyer abgehaltenen Konferenzen, an denen die Direktoren und je ein Fachlehrer des städtischen Gymnasiums und der beiden Realgymnasien beteiligt waren, die Herstellung eines Übungsbuches für Quarta im Anschlufs an die dort eingeführten Perthesschen Lesebücher für notwendig erklärt; ja die Vertreter des Gymnasiums forderten ein solches Übungsbuch auch für die Quinta. Zugleich wurde von der Cäsar-Lektüre in Quarta Abstand genommen und statt dessen Nepos plenior von Vogel-Jahr für diese Klasse bestimmt. Somit ist in der That die Entwickelung eingetreten, die ich schon 1885 in der Besprechung von Wulffs Programm „Der lateinische Unterricht in Quarta im Zusammenhange mit den Perthesschen Reformvorschlägen" (Phil. Rundschau 5. Jahrg. Nr. 37) vorausgesagt; denn aus den dortigen Mitteilungen ergab sich nicht nur, dafs die Praxis schon zu manchen erheblichen Änderungen der Methode geführt habe, sondern auch dafs man bei wiederholten Proben noch weitere Schritte auf diesem Wege werde thun müssen; vor allem erschien die versuchte Cäsar-Lektüre in Quarta unhaltbar.

Der oben bezeichneten Aufgabe haben sich nun, vornehmlich auf Anregung des jetzigen Herausgebers der Perthesschen Bücher, Prof. Gillhausen, die beiden Verfasser unterzogen und, wie mir scheint, eine im grofsen und ganzen durchaus zweckentsprechende Arbeit geliefert. Wir müssen festhalten: das Buch soll zu der Methode und den vorher gebrauchten Hülfsmitteln von Perthes in engster Beziehung stehen. Das ergiebt für den grammatischen Stoff, der zur Übung dargeboten wird, einen weiteren Umfang, als er sonst in den bezüglichen Büchern zu finden ist; denn manches ist nun nachträglich zu behandeln, was wir bei anderer Methode schon in Quinta, gewifs aber in Quarta voraussetzen. Hierher gehören zunächst die ersten Abschnitte, welche die Satzlehre vorführen vom Verbum finitum, Subjekt, Prädikatsnomen und Attribut bis zu den adverbialen Bestimmungen; nur wenige Einzelheiten hiervon würden bei anderem Lehrgange als Ergänzung früherer Pensen der Quarta zufallen. Das Gleiche ist dann vom Acc. c. inf. zu sagen. Für die Übung der genannten Regeln mochte das Bedürfnis vor allem sprechen, und so mag es sich erklären, dafs Teile der Tempus- und Moduslehre, die man sonst dem Quartaner zur Unterstützung der gleichzeitigen Lektüre und in Anlehnung an dieselbe zu bieten pflegt, nicht auch haben berücksichtigt werden können. Ich vermisse nur noch das Notwendigste über das Gerundivum und das unbestimmte Subjekt „man", während doch beides später gelegentlich vorausgesetzt ist, letzteres ohne Schwierigkeit bei der Satzlehre eingeschaltet werden konnte. Raum würde sich dafür gewinnen lassen, wenn die ersten Abschnitte eingeschränkt und grammatische Dinge, die vom Schüler zum

grofsen Teil längst gekannt und verstanden, ja in ihren Elementen schon aus der Vorschule mitgebracht werden, nicht wie etwas völlig Neues dargestellt würden.

Im übrigen finde ich die Regeln vortrefflich. Die Definition des Satzes ist von Kern entlehnt, die einzelnen Satzteile werden durchaus praktisch zunächst immer vom Verbum finitum aus bestimmt, an das Prädikatsnomen schliefst sich ganz natürlich die Kongruenzlehre; ebenso ist es zu billigen, dafs sich der Ablat. abs. an die adverbialen Bestimmungen anreiht. Die Anordnung des ganzen Stoffes ist in diesem Teile streng methodisch, indem lateinische Beispiele voranstehen, sodann, durch veränderten Druck gesondert, die Regeln selbst folgen, welche aus jenen unter Anleitung des Lehrers abgeleitet werden sollen, endlich deutsche Übungsstücke den betreffenden Abschnitt schliefsen. Bei der Kasuslehre findet sich von dieser Anordnung insofern eine Abweichung, als die Regeln ihren Platz in einem Anhange erhalten haben, doch sollen sich hier die einzelnen Nummern ebenfalls auf die bezüglichen lateinischen Beispiele zurückbeziehen; es mufste dann nur die Übereinstimmung der Zahlen noch genauer sein. Übrigens ist es zweckmäfsiger, diese Regeln sogleich aus der eingeführten Grammatik lernen zu lassen; dieser Einsicht verschliefsen sich auch die Herausgeber nicht ganz, wie aus einer Bemerkung der Vorrede erhellt, doch haben sie sich, wie es scheint, für keine bestimmte Grammatik entscheiden mögen. Es giebt aber noch einen andern Weg als auf betreffende Paragraphen zu verweisen, nämlich den, die Abschnitte des Übungsbuches mit kurzen Überschriften zu versehen, was besonders für Anfangsstufen sich empfiehlt, wo die Auswahl und Anordnung der Regeln mehr nach praktischen Gesichtspunkten als nach grammatischem System vorzunehmen ist. An sich finde ich Auswahl und Umfang der Regeln angemessen, die Darstellung könnte übersichtlicher sein, im einzelnen bemerke ich nur, dafs S. 142 VII B 2 *habere* zu tilgen ist.

Betrachten wir nun die lateinischen Musterbeispiele, so ist zu sagen: der Grundsatz, die Regeln aus Beispielen und zwar möglichst aus Beispielen der Klassenlektüre abzuleiten, ist unzweifelhaft richtig und wird hoffentlich allgemein befolgt, aber wie schon der Anhang der Kasuslehre mit der eingeführten Grammatik in Streit geraten kann, so noch mehr jene Beispiele, welche, mit wenigen Ausnahmen der vorausgegangenen oder gleichzeitigen Lektüre entnommen, sicher ihrem Zwecke entsprechen, denen der Grammatik jedoch im Wege sein werden. Verzichtet man nun infolge dessen um so lieber auf eine Grammatik, so stellen sich wieder für die Tertia Mifsstände heraus. Auch möchte ich bezweifeln, dafs bei Durchnahme so vieler Sätze noch Zeit bleibt zum Bilden eigener Beispiele, einer Anregung zur Selbstthätigkeit und Beweisung des Verständnisses, auf die der gröfste Wert zu legen ist. Da die lateinischen Sätze unseres Buches nur den grammatischen Zweck haben, die

Regeln in ihren einzelnen Teilen vorzuführen, so ist selbstverständlich ein inhaltlicher Zusammenhang ausgeschlossen. Indessen konnte ein rascheres Verständnis derselben wohl besser vermittelt werden; manche entbehren z. B. der sicheren historischen Einführung und bedürfen somit einer Erklärung, wie S. 9 III 2 und S. 19 IV 2.

Die deutscheu Übungsstücke sind teils zusammenhängend und verweisen, wo sie sich, wie meistens der Fall ist, an den Nepos plenior von Vogel-Jahr anschliefsen, auf die betreffenden Kapitel, teils bestehen sie aus Einzelsätzen. Dafs die Verfasser es sich zum Prinzip gemacht haben, auch diese in einen gewissen Zusammenhang zu bringen und namentlich die aus der Geschichte entnommenen chronologisch zu ordnen, ist durchaus zu billigen, nur bleibt die Ausführung zu mangelhaft; man vergleiche z. B. S. 4 Stück 3, S. 21 Stück 1, S. 40 Stück 2, S. 42 Stück 1, S. 43 Stück 2, S. 57 Stück 1. Der für die Kasuslehre bestimmte Übungsstoff fafst, abweichend von der Einrichtung anderer Bücher, in gröfseren Abschnitten sogleich mehrere Regeln zusammen, und zwar sind Accusativ, Dativ und Genetiv in je zwei, der Ablativ in vier Abteilungen zerlegt. Dies Bestreben, durch Gruppierung die Übersicht und das Verständnis zu erleichtern, ist sicherlich anzuerkennen, doch scheint es mir zu weit zu gehen, wo dann die Gefahr nahe liegt, dafs man das Gegenteil von dem bewirkt, was man erreichen will; für die Einübung empfiehlt sich eine reichere Verwertung der durch Ableitung gewonnenen und erklärten Einzelregeln, deren Verständnis sonst zu lange der mafsgebenden Erprobung entzogen bleibt. Die Verfasser setzen voraus, dafs die Übungsstücke in der Schule unter Anleitung und Hülfe des Lehrers übersetzt werden, und dafs wenigstens im ersten Semester nur eine (mündliche oder schriftliche) Repetition des in der Schule gemeinsam Übersetzten, nicht schon eine Vorbereitung auf das Folgende verlangt wird; auf Grund dessen gestatten sie sich im Ausdruck manche Freiheit, was als Anleitung zur Stilübung zu schätzen ist. Nur darf die Selbstthätigkeit des Schülers dabei nicht zu sehr zurücktreten, vielmehr ist es Aufgabe des Lehrers, dem Knaben die anregende Freude eigenen Findens und Könnens nicht zu verkümmern, sondern durch energischen und umsichtigen Unterricht bis zum Bewufstsein verhältnismäfsiger Sicherheit zu steigern.

Ein Wörterbuch fehlt; dagegen sind die Vokabeln, soweit sie nicht aus der vorausliegenden oder gleichzeitigen Lektüre bekannt sein sollen, unter Klammern in den Text gesetzt; in gleicher Weise werden Hülfen für die Übersetzung z. B. Anweisungen zum Gebrauch der Kasus und Tempora und zu richtiger Wortstellung dargeboten.

Die im einzelnen gemachten Ausstellungen dürfen den günstigen Eindruck nicht abschwächen, welchen das Buch als ganzes macht;

dasselbe ist nach durchdachter Methode gearbeitet und zur Ergänzung des Perthesschen Systems wohl geeignet. Dafs die Herstellung eines solchen Hülfsmittels nicht etwa überhaupt dem Sinne des Urhebers der Methode widerstrebt, ergiebt sich sowohl aus der am Anfang unserer Besprechung angeführten Äufserung wie aus andern Bemerkungen desselben, in denen er es ausdrücklich anerkennt, eine wie straffe Zucht des Geistes das Übersetzen aus dem Deutschen gewährt. (Vgl. Artikel 3 Zur Reform.) Vorschläge zu Änderungen uud Verbesserungen wird am besten der Gebrauch des Buches an den nach Perthes unterrichtenden Anstalten herbeiführen; ob dasselbe auch an anderen Anstalten verwendbar sei, scheint freilich um so zweifelhafter, je genauer es in das System eingefügt ist. Die ersten Abschnitte, die ja entbehrlich sein würden, könnte man überschlagen; dagegen wäre ein Vokabularium unentbehrlich, und der enge Anschlufs an Nepos plenior würde zugleich zur Einführung auch dieses Buches nötigen. Kommt die von den Herausgebern angedeutete Absicht, ein ähnliches Hülfsmittel auch für Quinta hinzuzufügen, wirklich zur Ausführung, so kann unser Buch bei neuer Auflage in seinem ersten Teile umgearbeitet und hier, wie oben erörtert worden, teils gekürzt teils ergänzt werden.

2) Otto Schulz' Aufgaben zur Einübung der lateinischen Grammatik. 17. Aufl. neu bearbeitet von E. Wezel. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. IV u. 153 S. 1,50 M.

Das Buch, welches hier in verjüngter Gestalt vorliegt, bot als ersten Kursus zwanzig Regeln im Anschlufs an die Grammatik des Verfassers, und zwar zunächst die Genusregeln, dann eine Auswahl syntaktischer Regeln, soweit sie dem Elementarunterricht der Sexta und Quinta zuzufallen pflegen. Als Beispiele dienten anfangs nur die bezüglichen Wortverbindungen, später Einzelsätze. Daran schlossen sich als Anhang Beispiele zur Übung der unregelmäfsigen Deklination. Ein zweiter Kursus behandelte die syntaktischen Abschnitte, welche etwa das Pensum der Quarta und Tertia ausmachen, aber nicht mehr mit wörtlicher Anführung derselben, sondern mit Verweisung auf die betreffenden Paragraphen der Grammatik und mit sehr freier Anordnung des Stoffes, so dafs z. B. Aufgabe 1 auf Ellendt-Seyffert § 132 u. 160, Aufgabe 2 auf § 287 u. 295, Aufgabe 3 auf § 159, Aufgabe 4 auf § 292, 4, Aufgabe 5 auf § 160, Aufgabe 6 auf § 340 sich bezog. In dieser Auswahl erscheint nach den heutigen Grundsätzen des Unterrichtes manches entbehrlich, mehreres dagegen wird vermifst. Ein zweiter Anhang enthielt endlich Übungen über die unregelmäfsigen Perfekta und Supina und über die verba anomala. Die Vokabeln standen nicht in einem besonderen Verzeichnisse zusammen, sondern waren jedem einzelnen Übungs-

stücke angereiht, so dafs in diesem selbst mit Buchstabenzeichen auf dieselben verwiesen wurde.

Das Buch hat in sehr bescheidener Ausstattung vom Jahre 1847—1871 sechzehn Auflagen erlebt, sich also sehr brauchbar erwiesen, seitdem aber nur geringe Verwendung gefunden, weil es in seiner ganzen Anlage den Anforderungen nicht mehr entsprach. Bei seinem Übergange in einen neuen Verlag — es erschien vorher bei Rücker und Püchler in Berlin — war also eine eingreifende zeitgemäfse Umgestaltung notwendig, und dieser Arbeit hat sich der schon durch ein lateinisches Übungsbuch bekannte Hsgb. mit anerkennenswerter Hingebung unterzogen.

Die Veränderungen sind folgende. Zunächst ist der erste Kursus nebst Anhang d. h. die aus 64 Seiten bestehende kleinere Hälfte des Buches vollständig beseitigt, nach meiner Ansicht mit vollem Recht. Schon längst kommt es niemandem in den Sinn, die Genusregeln in ähnlicher Fassung lernen zu lassen, wie sie dort stehen; mit überflüssigem Material erfüllt, verdienen sie eine Lektüre höchstens zu dem Zweck, sich dieses glücklich überwundenen Standpunktes zu freuen. Als Probe setze ich Regel 8 hierher, nicht weil sie die schlimmste ist, sondern weil sie nicht allzuviel Platz in Anspruch nimmt:

Es giebt sechs männliche auf *as*:
vas vadis, *gigas*, *elephas*,
as assis, *mas* und *adamas*.
Doch neutra sind *artocreas*,
fas, *nefas*, *erysipelas*,
vas vasis atque *buceras*.

Aber auch was sonst in diesem Kursus folgte, erwies sich für den heutigen Gebrauch in den untersten Klassen ungeeignet, fehlte es doch an jedem Stoff zur Einübung der regelmäfsigen Deklination und der regelmäfsigen und unregelmäfsigen Verbalflexion. Es hat also der zweite Kursus allein Berücksichtigung gefunden, aber auch eine eingreifende Umarbeitung erfordert. Gestrichen sind die Hinweise auf die Grammatik, ferner ganze Abschnitte, wie der über *tantum abest*, endlich viele einzelne Sätze, die entweder nach Form und Inhalt nicht angemessen erschienen, oder für die Übersetzung zu grofse Schwierigkeiten boten. Dagegen wurden ungefähr 16 Stücke neu eingefügt zur Einübung solcher Regeln, welche früher gar nicht aufgenommen waren, nun aber nicht entbehrt werden konnten; hierher gehören z. B. der Acc. c. inf. fut. nach den Verben des Hoffens und Versprechens, mehrere Arten von Absichtssätzen, der Konjunktiv in Hauptsätzen u. a. Das Verhältnis von Streichung und Ersatz ergiebt sich daraus, dafs 64 Stücke des neuen Buches 56 Stücken des alten gegenüberstehen.

Da der Verf. den methodisch sehr berechtigten Standpunkt vertritt, dafs dem Tertianer möglichst nur zusammenhängender

Übersetzungsstoff dargeboten und dieser aus der Klassenlektüre entlehnt werden müsse, so sind alle neu eingefügten Abschnitte einheitlich und im Anschlufs an Cäsars gallischen Krieg bearbeitet, aufserdem aber hat jedes Stück von Einzelsätzen noch einen Anhang desselben Inhalts erhalten, welcher sich allmählich so erweitert, dafs er an Umfang die betreffenden Einzelsätze um das Doppelte und Dreifache übertrifft.

Die Übungen zur unregelmäfsigen Verbalflexion sind stehen geblieben und werden manchem Lehrer als Repetitionsstoff auch für Tertia willkommen sein, nur scheinen sie zu reichhaltig zu sein und zu sehr ins Einzelne zu gehen. Übrigens sind hier diejenigen Sätze, welche bereits in Richters lateinischem Lesebuche Aufnahme gefunden haben, aus Schulz nicht herübergenommen, sondern durch Cäsarsätze ersetzt worden. Es ergiebt sich freilich aus alledem eine gewisse Ungleichmäfsigkeit des Stoffes, indem Einzelsätze und zusammenhängende Abschnitte, sehr gemischter und nur aus Cäsar stammender Inhalt bunt abwechseln; der Verf. hat eben hier die Konsequenz seines Standpunktes nicht zu ziehen vermocht, und es steht in der That so, dafs, wenn er noch einen Schritt weiter gegangen wäre bei seiner Umarbeitung, nichts mehr an den alten Schulz erinnert haben würde, während jetzt immerhin noch mit einem gewissen Recht zur Bewahrung der alten Freundschaft eingeladen werden kann.

Die Kasuslehre wird auf Seite 1—29 behandelt, und zwar in der jetzt wohl allgemein üblichen Reihenfolge: Nom., Acc., Dat., Gen., Abl. Für die Moduslehre, welche Seite 29—70 umfafst, ist dieser Gang eingeschlagen: Dafs-Sätze, Relativsätze, Fragesätze, Temporalsätze, Bedingungssätze, Konjunktiv in Hauptsätzen, Indikativ, Participia, Gerundium, Gerundivum, Supinum, Oratio obliqua. Ohne in eine Kritik dieser Anordnung einzugehen, erwähne ich nur, dafs die Tempuslehre nicht besonders berücksichtigt ist. Völlig klar ergiebt sich übrigens auch nicht, für welche Klassenstufe das Buch bestimmt ist. Sollte etwa die erste Abteilung der Einübung der Kasuslehre in Quarta dienen, so würde der Stoff zu spärlich und die in demselben beabsichtigte Einführung in die Cäsarianische Ausdrucksweise verfrüht erscheinen; wird dagegen nur eine Repetition der Kasuslehre in Untertertia bezweckt, so empfiehlt sich eine Beschränkung des Stoffes, zumal auch die unregelmäfsige Verbalflexion auf derselben Stufe wiederholt werden soll. Wie steht es sodann mit der zweiten Abteilung? Die Durchnahme derselben noch dieser Klasse zuzumuten ist unmöglich, für die Obertertia aber genügt der Übungsstoff wieder nicht.

Es wäre in der That zu wünschen, dafs der Verf. bei seiner sorgfältigen und sonst so verdienstlichen Arbeit sich bestimmtere Grenzen gezogen hätte; damit im Zusammenhange steht auch die Wahl des Stoffgebietes, an das er seine Übungsstücke angelehnt hat. Es kommen nämlich bei der Moduslehre von Cäsars galli-

schem Kriege zur Verwendung das erste, sechste, ganz besonders aber das siebente Buch, mit welchem die Lektüre des Autors, wenn sie überhaupt bis dahin gelangt, abzuschliefsen pflegt. Die vorangehende Lektüre dieser Bücher wird aber für die Übersetzung der Übungsstücke um so mehr Voraussetzung, als diejenigen Vokabeln, welche den betreffenden Cäsarkapiteln entlehnt sind, sich im Wörterverzeichnis nicht finden. Gewifs mufs die gegenseitige Beziehung zwischen Lektüre und grammatischem Übungsstoffe diese sein, dafs der aus jener gezogene formale Gewinn hier wieder verwertet wird, aber dann ist auch ein genauer Anschlufs an das Pensum der betreffenden Klasse notwendig. In Widerspruch mit diesem Grundsatze setzt sich der Verf. übrigens, wenn er bei der Wiederholung der Formenlehre Cäsarsätze einfügt, welche nun ihrerseits die Lektüre vorbereiten sollen, was bei so losem Zusammenhange gar nicht zu erreichen ist. Wer könnte z. B. das Festhalten einer Wendung wie *stare decreto*, die gleich im ersten Stücke vorkommt, bis zur Lektüre von lib. VI c. 13 erwarten?

Die aus Schulz stehen gebliebenen Einzelsätze sind sowohl inhaltlich als auch für den Übungszweck durchaus geeignet, eine Anzahl jedoch hätte geändert oder ganz ersetzt werden können, um den Gebrauch seltener Vokabeln auszuschliefsen, wie *naumacharii, testis oculatus-auritus, mendacitas, coactor, puls, cumera frumenti*. Beschränkt sähe ich endlich gern die vielfachen dem Texte beigefügten Zeichen und Hülfen, denn erstens sind die im Wörterbuche nachzuschlagenden Wörter mit einem Sternchen versehen, dann diejenigen, welche unübersetzt bleiben sollen, in eckige Klammern eingeschlossen; oft werden auch die lateinischen Ausdrücke oder latinisierte deutsche Wendungen direkt in Klammern gegeben, und dazu finden sich zuweilen noch nummerierte Anmerkungen.

Den Schlufs des Buches bildet ein Wörterverzeichnis und eine zweckmäfsige Übersicht über die Verteilung der grammatischen Pensen und des Lektürestoffes auf die einzelnen Übungsaufgaben.

Druck und Ausstattung sind, wie man es vom Verlage erwarten konnte, vorzüglich.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

Gerh. Heinr. Müller, Griechische Grammatik für Schulen. Trier, Fr. Lintz, 1888. VII u. 131 S. 1,20 M.

„Diese Grammatik ist nur für die Schule bestimmt und daher die kurze Fassung der Regeln, welche überall die weitere Ausführung des Lehrers voraussetzen und manche nicht ausgeschriebenen Paradigmen bedürfen der Erläuterung in der Schule.“ Mit diesen wenig glücklich stilisierten Worten beginnt die Vorrede einer Gram-

matik, welche auf 77 Seiten die Formenlehre, auf 54 Seiten die Syntax der griechischen Sprache behandelt. Durch siebzehnjährige Praxis, selbständige Forschungen und Beschäftigung mit den Forschungen anderer vorbereitet, glaubt Verf. in die Schranken treten zu können, in denen schon so viele um den Preis ringen. Zwar fühlt er auf diesem ersten Gange noch eine begreifliche Unsicherheit, doch warnt er den Kampfrichter, hinter jeder vom Herkömmlichen abweichenden Bewegung Mangel an Übung zu suchen, denn in manchen Fällen stecke dahinter siegesgewisse Berechnung. „Der Mängel und Lücken in solch einem ersten Entwurfe wird es ohne Zweifel manche geben. . . . Doch ist manche anscheinend minder gelungene Fassung nur das Resultat langjähriger Praxis und statt anspruchsvollerer, aber minder praktischer mit Absicht gegeben.“ Jedenfalls haben wir das Recht, einen wohldisponierten, grammatisch und logisch korrekten, überhaupt klaren Lehrstoff zu erwarten; und wenn uns die Vorrede nur ein Minimum von Lehrstoff verspricht, so wird dieses Minimum doch so viel bieten müssen, dafs es der Lehrer durch Kombination zu dem notwendigen Volumen anschwellen lassen kann.

Schon die Disposition erregt in mehr als einer Beziehung Bedenken. Wenn die Redeteile der Sprache besonders aufgezählt werden, die dann später nicht einmal in der gewählten Reihenfolge zu Kapiteln der Formenlehre werden, und ein § über Partikeln weiter nichts enthält als „s. Kasuslehre, s. Satzlehre, s. ebenfalls Satzlehre“, so ist das Raumverschwendung mit dem trügerischen Scheine systematischer Anordnung. Wir lesen ferner unter der ersten Deklination drei Accentregeln, die uns schon unter den Regeln vor der Deklination begegnet sind, und zwei Regeln, die für alle drei Deklinationen mit verschwindenden Ausnahmen gelten, also an den Kopf der ganzen Deklinationslehre zu setzen waren. Dafs die Ausdrücke media, tenuis, aspirata an passender Stelle (§ 4) nicht erwähnt sind und später ohne weiteres als bekannt vorausgesetzt werden, ist vielleicht auf ein anderes Konto zn setzen, das weiter unten eröffnet werden soll. Doch derartige Unebenheiten, die recht zahlreich sind, mögen keinen Schaden stiften.

Wie steht es aber mit der Fassung der Regeln? Feste Termini für dieselben Erscheinungen erleichtern dem Schüler die Auffassung; sollte es sich deshalb nicht empfehlen, z. B. wenn von Verschmelzung eines kurzen Vokals mit einem langen die Rede ist, statt „verschlungen werden vor, verschwinden vor, kontrahiert werden in, kontrahieren in“ regelmäfsig denselben Ausdruck zu gebrauchen? Derselbe will natürlich gewählt sein; in dem eben angeführten Falle würde z. B. der letzte der vier synonymen Ausdrucke nicht einmal auf die engere Wahl gesetzt werden können. Diese Mühe des Wählens aber hat M. gespart, wie überhaupt seine Versicherung, dafs die Fassung der Regeln im all-

gemeinen das Resultat längerer Praxis sei, nicht so ernst gemeint sein mag, da er ja in den erwähnten Fällen, wo er dieselbe Regel wiederholt, immer eine neue Fassung zur Hand hat. — Man wird nun billigerweise von einer Grammatik nicht erwarten, dafs sie in klassischem Stile geschrieben sei; wer aber dasselbe in unanstöfsigem Deutsch mit derselben Kürze ausdrücken kann, sollte doch diese Ausdrucksweise einer von Anakoluthieen geradezu strotzenden vorziehen. § 11 lautet bei M.:

Die Enclitică behalten ihren Accent
1. zu Anfang der Sätze (seltene Stellung) *φησὶ Σοφοκλῆς.*
2. Die Pronomina der 2. und 3. Ps., wenn sie mit Nachdruck stehen, *φθονῶ σοί (οὐκ ἄλλῳ).*
3. *εἰμί* nach einem Apostroph: *ταῦτ' ἐστίν, σοφὸς ταῦτ' εἰμί.*
4. Aus *ἐστί* wird *ἔστι* = es giebt und es ist möglich, *ἔστι θεός, ἔστι λέγειν*, ohne diese Bedeutung noch nach *εἰ, καί, οὐκ, ὡς, ἀλλ' (ἀλλά), τοῦτ' εἰ ἔστι* u. s. w. *τοῦτ' ἔστι*, aber *τοῦτό ἐστι.* Zweisilbige Oxytona, aufser den Partikeln, bei der Elision (s. u.), *κάλ' εἶπον, φήμ' ἐγώ.*

Geben wir dem § diese Fassung:

Orthotonesis der Enclitica.

Den Accent behalten
1. alle Enclitică zu Anfang der Sätze: *φησὶ Σοφοκλῆς* (seltene Stellung);
2. die Pronomina der 2. und 3. Ps., wenn sie mit Nachdruck stehen: *φθονῶ σοί (οὐκ ἄλλῳ)*;
3. *εἰμί* nach einem Apostroph: *ταῦτ' ἐστίν, σοφὸς ταῦτ' εἰμί.*

Ἔστι wird durch Anastrophe aus *ἐστί,*
1. wenn es bedeutet „es giebt" oder „es ist möglich": *ἔστι θεός, ἔστι λέγειν*;
2. nach *εἰ, καί, οὐκ, ὡς, ἀλλ' (ἀλλά), τοῦτ'*: *εἰ ἔστι, τοῦτ' ἔστι* (aber *τοῦτό ἐστι*).

Der Rest gehört nicht hierher; dagegen hätte in der ersten Hälfte noch auf § 10, 3 verwiesen werden können. Von solchen Anstöfsen ist keine Seite frei. Welche Vernachlässigung des Ausdruckes sich M. gestattet, mögen diese Sätze lehren: „*κ, γ, χ* vor *σ* werden zu *ξ*; das Neutrum lautet *ᾰ* und *ῆ*; der Stammauslaut *τ* fällt ab *σῶμα(τ), μέλι(τ)*, selbst *γάλα(κτ)*, oder wird selten zu *ς, φῶς (φωτ)*; doppelter Objektsaccusativ der Person und der Sache, im Passiv bleibt die Sache im Accusativ, bei den Verben . .; der Gegenstand, mit welchem etwas verglichen wird, folgt mit *ἤ* oder sonst im Genetiv; der Indik. Präs. bezeichnet was jetzt geschieht oder auch nur zu geschehen versucht wird; die jetzt sogenannten Könige."

Aber die Regeln lassen auch logische Schärfe vermissen. Wir lesen § 6: der Akut kann nur auf einer der drei letzten

Silben stehen und auf der drittletzten nur bei kurzer letzter Silbe. Der Circumflex kann nur auf einer der zwei letzten Silben stehen, auf der vorletzten nur bei kurzer letzter Silbe. Also ist jedes auf der vorletzten naturlangen Silbe betonte Wort, dessen letzte Silbe kurz ist, Properispomenon. So durfte nicht gefolgert werden. Der Schlufs würde selbst dann falsch bleiben, wenn M. die ganz notwendige Regel vorausgeschickt hätte, dafs der Akut auf kurzen und langen (durch Position langen und von Natur langen) Silben stehen könne. Hier gilt es einfach die Thatsache hinzustellen. Ähnliche Fehler enthalten z. B. noch § 19 und § 49 Bemerkung.

M. ist darauf bedacht gewesen, „die Nomina und Verba in strenger Folge nach ihrem Stammcharakter darzustellen". Mit dieser Darstellungsweise ist in der Deklinationslehre eine an Einzelheiten reiche, aber doch wenig fruchtbare Unterweisung über die Bildung des Nom. Sing. verknüpft; in der Behandlung der Konjugation wird der Begriff „Stamm" allmählich dem Schüler zur Qual, schliefslich zu einem Rätsel. Wenn er bei den verbis liquidis vom Stamme ausgehend die verschiedenen Arten der Präsenserweiterung lernen mufs, so ist das schon etwas schwieriger, als wenn er umgekehrt den Präsensstamm zur Auffindung des Verbalstammes vereinfachen lernen soll; bedarf es doch im letzten Falle nur einer Regel, im ersten mehrerer. Sobald aber der Schüler an die unregelmäfsigen Verba tritt, hört der Stamm nach M. auf, eine ihm noch irgendwie fafsbare Gröfse zu sein. In *αἰσθάνομαι* wird als Stamm angesetzt *αἰσθ*, das aus *ᾐσθόμην*, einem Aor. II., erschlossen wird; in *αὐξάνω αὐξ*, das sich in einer Nebenform des Präsens findet; in *ἀποθνήσκω θνᾰ* auf Grund der Perfektform *τέθνηκα*, in *γαμέω γαμ* nach Fut. *γαμῶ*, in *ἄχθομαι ἀχθ* nach Präs. *ἄχθομαι*. Wie ist also nach M. „Verbalstamm" zu definieren? Ich habe es nicht ergründen können. Der Gegensatz Präsensstamm—Verbalstamm ist eben nur so lange verständlich, als man es mit Verben zu thun hat, welche ihre Tempora im ganzen von nur zwei Stämmen bilden. Auch verwirrt ihn der Ablaut bei der Bildung gewisser Tempora solcher Verba noch nicht, insofern derselbe nach dem sogenannten Verbalstamm beurteilt werden kann (*πλήσσ- πληγ- ἐξεπλάγην, κλεπτ- κλεπ- ἐκλάπην*). In Fällen aber, wo drei oder gar vier Stämme verwendet worden sind, um den Begriff des Verbums durch alle Formen des Geschehens hindurchzuführen, ist es um die Deutlichkeit des Begriffes Verbalstamm geschehen; dann mufs — wenn nicht, was wohl das Beste ist, von vornherein — der Begriff Verbalwurzel für ihn eintreten, aus welcher verschiedene Tempusstämme gezogen werden. Hiernach wäre in *χαίρω* Verbalwurzel *χαρ*, aus welcher die Tempusstämme *χαρ, χαιρ, χαρε, χαιρε* gewachsen sind.

Das Gebotene reicht ferner in mehrfacher Beziehung nicht aus, um eine bequeme Grundlage für den griechischen Elemen-

tarunterricht zu bilden. Der Lehrer soll die nicht ausgeschriebenen Paradigmen vervollständigen und die Regeln weiter ausführen; hat es aber Sinn, seine Arbeitslast ohne fafsbaren Grund zu vergröfsern? Und nicht blofs ein falsches Prinzip, sondern auch Nachlässigkeit hat so manchen hiatus veranlafst, den nun der Lehrer auszufüllen verpflichtet ist; in manchen Fällen hält es schwer zu sagen, welcher der beiden Gründe anzunehmen sei. M. redet von der Augmentation der Komposita. „Dabei, heifst es hier, wird ἐκ vor Konsonant wieder zu ἐξ vor dem Augm., . . . ἐν und σύν, deren Auslaut im Präs. vor λ und ρ zu λ und ρ, vor β zu μ, vor κ zu γ geworden und vor σ ausgestofsen war, erhalten ihren ursprünglichen Auslaut ν wieder.“ Warum wird nicht gesagt für „vor β“ „vor β, π, φ, μ, ψ“ und für „vor κ“ „vor γ, κ, χ, ξ“? Auch ist nicht ganz richtig, dafs ἐν vor ρ zu ἐρ werde, und ganz unrichtig, dafs ἐν vor σ zu ἐ werde. Unglaublich kurz und flüchtig zugleich ist das Kapitel über Perfekt und Plusquamperfekt M. P. der v. muta. Der Passus über die labialia, welcher 8 von den 20 Zeilen einnimmt, lautet folgendermafsen:

π, β, φ vor μ werden μ, τέτριμμαι,
π, β, φ vor σ werden zu ψ, τέτριψαι,
β, φ vor τ werden π, τέτριπται,
Tenuis und Media vor Aspirata zur Aspirata τέτριφθε, τετρῖφθαι.
Drittens μ fällt aus, πέμπω, πέπεμμαι, κάμπτω beuge κέκαμμαι.
Ablaut zu α haben τρέπω, τέτραμμαι, τρέφω, τέθραμμαι, στρέφω ἔστραμμαι.
Attische Reduplikation hat ἐλέγχω überführe, ἐλήλεγμαι.

Was hieran — abgesehen von der Nichtausführung des Paradigma — zu wenig und was andererseits zu viel ist, brauche ich wohl nicht erst auseinander zu setzen. „Nach ἔστην geht ἔβην Aor. II A. von βαίνω gehe“. „Ganz nach τίθημι geht ἵημι A. sende, M. eile, in den Kompp. auch lasse.“ Der Lehrer wird vor allen Dingen ἔστην erheblich gründlicher analysieren, als es M. gethan hat, und dann aufser ἔβην auch ἀπέδραν, ἔσβην, ἔγνων, ἔδυν u. s. w. danach einüben müssen, deren Flexion dem Verf. gar keine Sorge macht; er wird seine Schüler die Formen von ἵημι konstruieren lassen, was nur unter seiner Anleitung schliefslich gelingt, und die Thatsache nicht verschweigen dürfen, dafs ἵημι doch nicht ganz nach τίθημι geht (vergl. ἱᾶσι, εἷσο Aor. II M.). Leider ist eben M. an einer gründlichen Unterweisung in der Formenlehre prinzipiell garnichts gelegen, weil ihn eine siebzehnjährige Erfahrung in allen griechisch lernenden Klassen merkwürdigerweise gelehrt hat, dafs die genaue Analyse der Entstehung der grammatischen Formen verwirrend auf den Schüler einwirke. Mich hat eine noch etwas längere Praxis, während welcher ich meist in zwei Klassen zugleich den griechischen Unterricht hatte,

das Gegenteil gelehrt, so dafs ich eine Formenlehre ablehnen mufs, in welcher die Quantität der vocales ancipites da, wo sie für die Flexion in Betracht kommt, nach Laune bezeichnet ist, überhaupt aber der Unterricht in so vielen Fällen zur Ergänzung vorausgesetzt wird, in welchen es nicht des gesprochenen, sondern des geschriebenen Wortes bedarf.

Man wird nach dieser Formenlehre keine mustergültige Syntax erwarten; wenige Bemerkungen werden genügend beweisen, dafs in der That auch dieser Teil des Werkes, obwohl verhältnismäfsig ausführlicher als die Formenlehre, keine bequeme Grundlage des Unterrichts bilden kann. „Der Genetiv ist der Kasus der näheren Bestimmung des Substantivs. Er bezeichnet die Gattung, zu der etwas gehört, und wird zum Ausdruck mannigfacher Beziehungen bei Substantiven, Adjektiven, Adverbien, Pronominen und Verben gebraucht, deren Bedeutung der Zusammenhang ergiebt. Aufserdem bezeichnet er . . . die Trennung von etwas“. Vermutlich soll der zweite Satz zwei andere Funktionen des Genetiv kennzeichnen als die im ersten erwähnte, darum wäre ein „ferner“ am Anfang desselben erwünscht; aber freilich es erfüllt der Genetiv die erste dieser Funktionen zu einem Teile sowohl als Kasus der näheren Bestimmung des Substantivs, was er nach dem ersten Satze ist, als auch als Ausdruck mannigfacher Beziehungen bei Substantiven und Adjektiven; somit sind die Gedanken nicht klar auseinander gehalten. Und „deren Bedeutung“, was jedenfalls an „Beziehungen“ angeschlossen ist, würde doch wohl besser durch „deren besondere Art“ ersetzt. Möglichst unglücklich ist auch der Accusativ des inneren Objekts behandelt, denn wer gelernt hat *μάχην μάχομαι* liefere eine Schlacht, *δουλείαν δουλεύω* lebe in Knechtschaft u. s. w. und nachträglich aus einer Anmerkung lernt „der Accusativ des inneren Objekts steht regelmäfsig mit einem Attribut“, hat zunächst Falsches gelernt; er weifs nun freilich, dafs er späterhin auch an *ὅρκους ὄμνυμι, βίον ζῶ, πόλεμον στρατεύω* Falsches lernt. Wenn er nun weiter lernen soll, in *μάχην νικῶ, δίκην νικῶ* bestehe der Accusativ des inneren Objekts aus einem sinnverwandten Substantivum, so werden seine Vorstellungen über Wortverwandtschaft hoffentlich sich dagegen sträuben, da doch diese Verbindungen auf gleicher Linie stehen mit *Ὀλύμπια νικῶ*, was gleich darauf von M. richtig erklärt worden ist, und mit *μέγα βοῶ, ἡδὺ γελῶ, δεινὸν βλέπω*, welche Verbindungen fälschlich von M. unter Accusativ der näheren Bestimmung gesetzt sind, den er als dem lateinischen Ablat. limitat. entsprechend bezeichnet, also im Sinne des Accusativus des Bezuges anderer Grammatiker fafst. — In der Moduslehre weicht M. insofern von den meisten Grammatikern ab, als er in bewufster Übereinstimmung mit Kühner und unbewufster mit Madvig den Optativ als Konjunktiv der Vergangenheit auffafst. Die Konsequenzen dieses Grundgedankens ziehend, setzt er nur

drei Arten hypothetischer Nebensätze: die wirkliche Bedingung, eine Art, deren Bezeichnung als wirkliche manchem Fachgenossen Bedenken verursachen wird; die erwartete oder wiederholte a) für die Gegenwart und Zukunft mit *ἐάν* im Konjunktiv, b) für die Vergangenheit mit *εἰ* im Optativ; die nicht wirkliche oder unmögliche. Die Art, welche gewöhnlich als der dritte Fall bezeichnet wird, ist nach M. nur eine Abart der ersten und zweiten, in welcher aus den Schemen *εἰ μανθάνεις, ὠφελοῖο ἄν* und *ἐὰν μανθάνῃς, ὠφελοῖο ἄν* das neue Schema *εἰ μανθάνοις, ὠφελοῖο ἄν* durch Attraktion des Modus entstanden ist. Dies führe ich als Referent an; als Kritiker glaube ich bemängeln zu müssen, dafs in der Lehre vom Particip die Fälle, in welchen gewisse Verba mit dem Accusativ und Particip, und die, in welchen dieselben Verba mit dem Particip im Nominativ konstruiert werden, nicht unterschieden sind.

Es hiefse den Raum dieser Zeitschrift mifsbrauchen, wollte ich nun gar alle die Fälle anführen, in welchen M. offenbar aus Nachlässigkeit Wichtigeres nicht erwähnt oder geradezu Falsches behauptet hat; aber einzelne Beispiele der Art werden doch erwähnt werden müssen, damit der Vorwurf der Nachlässigkeit gerechtfertigt erscheint. Ich sagte schon oben, dafs die Ausdrücke media, tenuis, aspirata plötzlich als alte Bekannte auftreten. Wie die Erklärung dieser Ausdrücke, die doch ebenso wichtig ist wie die der Ausdrücke gutturales, dentales, labiales, fehlt § 12 unter den Atonis *εἰ*, sind § 50 offene Genetive wie *ἐθνέων*, § 59 substantivische Maskulina auf *ις* dem Verfasser unbekannt u. dgl. m. Nach § 12 steht *οὐχ* vor Aspirata. Nachdem M. eben noch von *θεός* gesprochen hat, stellt er § 30 die Regel auf: „Wörter, welche vor dem Stammcharakter noch *ε* und *ο* haben, ziehen diese Vokale mit jenem zusammen.“ Nach § 46 hätte *Ἕλλην* den Vok. *Ἕλλεν* und *Ποσειδῶν* wäre ein Barytonon. § 80 lesen wir: „die Formen des Pron. interr. *τίς τί* sind auch im Zusammenhang der Rede Oxytona“ und später „*οὐδείς* . . . wie *εἷς* . . . accentuiert.“ *Ἐπαιδευσάμην* wird übersetzt „ich erzog mich“. Nach § 98 „hat *αἴρω* regelmäfsig *ἧρα*, aber Konj. *ἄρω* u. s. w.“ § 99 lesen wir: „nur verba impura mit verstärktem Präsensstamm haben tempora secunda“, während schon § 100 *ἄγω—ἤγαγον, γράφω—ἐγράφην, λέγω—ἐλέγην, πλέκω—ἐπλάκην, στρέφω—ἐστράφην, τρέπω—ἐτράπην* aufgeführt werden; § 102: „der Konjunktiv und Optativ des Präs. und der Aor. II (der verba auf *μι*) wird wie bei den v. contractis gebildet und konjugiert“. In der Syntax wird § 16 *Σοφοκλῆς γέρων* als gleichbedeutend mit *Σ. ὁ γέρων* von *Σ. ὢν γέρων* unterschieden; § 48 in den Worten *εἰς τοῦτο ἀναισχυντίας* ein Genetiv des Stoffes gefunden und § 158 behauptet, nach *νόμος, ὥρα, καιρός* u. s. w. trete zum Infinitiv als Subjekt stets der Accusativ. Und wie viele Druckfehler! Abgesehen von ungezählten falschen oder ausgelassenen Accenten

lese ich ῥάδιον, τάψατε, ἦς für ἦσθα, § 145 dreimal für ὤφελοῦ ὤφελῇ. Endlich ist die neuere Orthographie nicht konsequent durchgeführt. Meine Leser werden füglich mit mir bezweifeln, dafs diese Grammatik den Beifall der Fachgenossen finden kann.

Züllichau. P. Weifsenfels.

---

1) K. Abicht, Alte Geschichte (für Quarta). Mit drei Karten. Heidelberg, C. Winter, 1888. 82 S. 1,20 M.

2) G. Dittmar, Deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden (für Untertertia). Mit zwei Karten. Heidelberg, C. Winter, 1888. 82 S. 1,20 M.

3) H. Meyer, Lehrbuch der Geschichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Erstes Heft: Alte Geschichte, 84 S. Zweites Heft: Deutsche Geschichte im Mittelalter, 49 S. Berlin, J. Springer, 1888. 0,80 und 0,50 M.

Diese Lehrbücher für die mittlere Stufe des Geschichtsunterrichts stimmen darin überein, dafs sie zusammenhängende Erzählung geben, zeigen aber in der Auswahl des Stoffes grofse Verschiedenheit. Bei H. Meyer, dessen Buch auf den Gebrauch des Lehrbuchs von Fr. Hofmann in oberen Klassen vorbereiten soll, herrscht das Streben nach Vereinfachung des Stoffes in solchem Mafse, dafs das für Untertertia bestimmte Pensum des zweiten Heftes recht geringen Umfang zeigt. Die Hauptbegebenheiten sind einfach und anschaulich erzählt, aber es fehlen doch viele Dinge, die leicht mitgelernt werden könnten und nicht erst für obere Klassen aufgespart zu werden brauchen. Dagegen bieten Abicht und Dittmar recht reichhaltigen Stoff, dessen Aneignung aber durch zu engen Druck (48 Zeilen auf der Seite) etwas erschwert wird. Ein Lehrer, der die Fähigkeiten seiner Schüler richtig beurteilt und nicht alles, was das Buch enthält, in gleicher Weise lernen läfst, wird jedenfalls das stoffreichere Buch vorziehen; er kann manches besprechen, wofür das andere Buch gar keinen Anhalt bietet; seine Schüler werden am Schlusse des Kursus ohne grofse Mühe kenntnisreicher sein als diejenigen, welche ängstlich vor dem Zuviel behütet worden sind: nur darf die Übung im wiederholten Erzählen der Hauptbegebenheiten nicht vernachlässigt geblieben sein.

Das Buch von H. Meyer bietet als Einleitung eine kurze Übersicht über die orientalischen Völker, aber ohne alle Jahreszahlen; nur von Ägypten ist am Anfang gesagt, dafs es mehr als 3000 Jahre vor Christi Geburt schon ein wohlgeordnetes Reich war, aber nicht einmal für Kyros wird den Quartanern eine Zahl gegeben. Von den griechischen Sagen werden der Argonautenzug, der trojanische Krieg, die Heimkehr des Odysseus erzählt, nicht aber die Sagen von Herakles und Theseus; von den mythischen Staatengründern Kekrops, Danaos, Kadmos,

Pelops wird nur der erste erwähnt. Die olympischen Spiele werden beschrieben, die pythischen, nemeischen, isthmischen gar nicht genannt. In der Geschichte Athens übergeht Meyer den kylonischen Frevel, die Bemühungen Solons um die Wiedereroberung von Salamis und den heiligen Krieg, die nähere Bezeichnung der vier Bürgerklassen (für welche Abicht deutsche Namen hat) und ihrer verschiedenen Rechte, weiterhin Kimons Siege und Verbannung, die Schlacht bei den Arginusen, die Herstellung der langen Mauern durch Konon, die Herstellung und abermalige Auflösung des athenischen Seebundes. Bei Philipps Unternehmungen werden die Städte Amphipolis, Pydna, Potidäa, Olynth, Byzanz, an welchen sein Vordringen mit Benutzung der Wandkarte leicht zu erklären ist, nicht genannt, sogar die beiden heiligen Kriege nicht erwähnt, sondern in kurzen allgemeinen Zügen geht die Erzählung gleich auf die Schlacht bei Chaironeia über; doch sind die Bestrebungen von Demosthenes und Aischines erwähnt. Besonders lückenhaft erscheint die der griechischen Geschichte angehängte Zeittafel; sie bietet nur 27 Data, und viele in der vorhergehenden Darstellung besprochene Ereignisse, z. B. der erste Zug des Mardonios und der Friede des Antalkidas, sind nicht eingereiht. Zum Jahre 480 ist nur die Schlacht bei Salamis, 479 nur die bei Platää in der Zeittafel angeführt; es ist aber nötig dafs von vornherein die bekannten fünf Schlachten in der gehörigen Reihenfolge gelernt werden. Vollständiger ist die römische Geschichte behandelt; doch sind die wichtigen Ämter Censur, Prätur, Ädilität nicht erwähnt, auch wird der Decemvir Appius Claudius nicht genannt. Andererseits geht Abicht wohl zu weit für Quarta, wenn er ausführlich von der altpatrizischen und der servianischen Verfassung handelt.

Beim Mittelalter zeigt das Buch von Dittmar, welches sich in seiner Einrichtung an das von Abicht anschliefst, von vornherein eine tiefere Erfassung des Stoffes als das von H. Meyer, da es vom Arianismus bei den Germanen, von der Entwickelung des Papsttums, von der Verfassung des Merowingerreichs, der Entstehung des Lehnswesens u. a. in besonderen Paragraphen handelt. H. Meyer läfst die Heldengestalten der deutschen Kaiser anschaulich hervortreten, aber es fehlen öfters wichtige Ereignisse: Karls d. Gr. Zerstörung der Irminsul und Strafgericht bei Verden, das Lügenfeld bei Kolmar, die Schlacht bei Löwen an der Dyle, der Wendenaufstand 983, die Schlacht bei Bornhövd, die Mongolenschlacht bei Liegnitz. Solche Data hinzufügen zu müssen ist für den Lehrer beim Gebrauch des Buches in der Schule unangenehmer, als von dem etwa zuviel gebotenen dies und jenes wegzulassen. Zu berichtigen ist der Satz bei Dittmar S. 54, dafs in Lübeck der „oberste Gerichtshof“ der Hansa war, „von dessen Entscheidungen es keine Berufung an die Gerichte des Reiches gab“. Es war in Lübeck kein besonderer Gerichtshof, sondern der

Rat der Stadt gab Entscheidungen auf Rechtsfragen, die aus Städten, wo das lübische Recht galt, an ihn gerichtet wurden. Für den Hansebund aber gaben die Hansetage, zu welchen sich die Ratsherrn der einzelnen Städte zahlreich in Lübeck versammelten, die leitenden Beschlüsse und Entscheidungen. Kam aber einmal ein bedeutender Streit vor das kaiserliche Gericht, z. B. als 1408 der Rat aus Lübeck vertrieben wurde, so wurde dem kaiserlichen Spruche die gebührende Ehrerbietung nicht versagt. Man bemühte sich wohl bisweilen, die Ausführung desselben zu hintertreiben, aber schliefslich drang das kaiserliche Mandat durch, unterstützt von den Bemühungen der andern Hansestädte, so 1416 bei der Zurückführung des Rats und wiederum 1535, als Wullenwever zur Abdankung genötigt ward. Auch den Tadel bei H. Meyer S. 41, dafs der Hansebund „ausschliefslich die Interessen seines Handels verfolgt und sich dem Reiche gegenüber völlig gleichgültig verhalten“ habe, können wir nicht gelten lassen; der Bund trat innerhalb des Reiches nicht hervor, weil er keine Sonderrechte beanspruchte, aber er hat dem Auslande gegenüber die deutsche Sache oft tüchtig vertreten, wo Kaiser und Reich sich unthätig zeigten.

Die den Büchern von Abicht und Dittmar beigegebenen Karten stellen Alt-Griechenland, das persische Reich, Alt-Italien, Karls d. Gr. Reich, das deutsche Reich zur Zeit der fränkischen Kaiser anschaulich in Farben dar, so dafs sich die historisch wichtigen Orte leicht finden lassen. Sie erhöhen die Brauchbarkeit dieser für den Unterricht wohl zu empfehlenden Bücher.

4) C. Blasendorff, Gebhard Leberecht v. Blücher. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. VIII u. 400 S.

Die Anregung zu diesem anziehend geschriebenen Lebensbilde des volkstümlichen Helden gab eine im Besitz der pommerschen Familie v. Bonin befindliche Sammlung von Briefen Blüchers, welche dem Verf. vor längerer Zeit bekannt wurde und im 54. Bande von Sybels historischer Zeitschrift (1885) von ihm veröffentlicht worden ist. Nachdem die 1876 erschienene Lebensbeschreibung Blüchers von Fr. Wigger namentlich über die Jugendzeit und das frühere Mannesalter des Helden wertvolle, auf Quellenforschung beruhende Nachrichten gebracht hatte, andererseits die Zeit der Franzosenherrschaft und des Befreiungskrieges in bedeutenden Werken von allgemein militärischem oder politischem Standpunkte aus behandelt war, lag es nahe, Blüchers Person zum Mittelpunkt einer besonderen Darstellung zu machen, die sowohl seine Kriegsthaten wie sein anderweitiges Auftreten veranschaulicht. Der Verf. wiederholt nicht die Gesamtgeschichte jener Zeit, geht bisweilen auch über einzelne Vorgänge, bei denen Blücher beteiligt war, etwas kurz hinweg, aber er bietet eine fesselnde, farbenreiche Erzählung, die auch von reiferen Schülern mit grofsem

Nutzen gelesen werden wird. Den Hauptreiz des Buches bilden die Briefe, in welchen die thatkräftige, fröhliche und kluge Art des Helden sich ausspricht. Von den an den pommerschen Landschafts-Direktor v. Bonin gerichteten Briefen sind alle wichtigeren mitgeteilt, der über die Schlacht bei Leipzig auch in einem Facsimile der Handschrift; dazu kommen andere, bereits in anderen Werken veröffentlichte Briefe, Tagesbefehle, Proklamationen und Reden Blüchers; mehrere wichtige Schriftstücke dieser Art sind aus dem Archiv des preufsischen Generalstabs neu veröffentlicht (S. 72, 82, 119, 162, 168, 278). Wo die Urschriften ihm vorlagen, hat der Verf. die wunderliche Falsch-Schreibung, in welche man sich doch bald hineinfindet, getreulich beibehalten. Besonders charakteristisch sind die Briefe aus Münster 1795 an den Obersten v. Zastrow, 1796 an Bonin, aus Bartenstein an den Freiherrn von Stein 1807, aus Stargard an Bonin 1809, aus Bautzen und aus Höchst 1813, aus Paris 1814 an denselben. Die Hauptstelle des letzten lautet: „Nach dehm ich den Napoleon bey Laon entscheident geschlagen, bestandt ich gegen der meinung aller umgebung der monarchen darauf mit beide armeh grade uf Parisf zu marchiren, alle meine gegner behaupteten Napoleon würde in unsern Rücken marchiren und sich mit seine vestungen in verbindung setzen, u so gegen Maintz u Franckfuhrt marchiren, ich bestand daruf man solle Paris er obern, u Napoleon machen lassen, wafs er wolle, es würde sich den Schon alles Finden wen wihr die hauptstadt erobert hetten, der kaifser Allexander trat uf meine Seitte, u wihr marchirten uf der grofsen Stadt zu.“ So schrieb der furchtlose preufsische Feldherr in der guten alten Zeit, welche einem kühnen Unternehmen noch viele Hindernisse und Bedenklichkeiten in den Weg legte.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1) Konrad Miller, Die Weltkarte des Castorius, genannt die Peutingersche Tafel. In den Farben des Originals herausgegeben und eingeleitet. Ravensburg, Otto Maier, 1888. 6 M.

Der Verfasser, Professor am K. Realgymnasium zu Stuttgart, hat sich durch die vorzügliche Nachbildung der berühmten Wegekarte aus der späteren römischen Kaiserzeit und durch die kritische Untersuchung, welche er seiner Ausgabe der Karte beifügte, ein namhaftes Verdienst um die Altertumskunde und die Geschichte der Kartographie erworben.

In Kleinfolio sehen wir nun die langstreifige Karte in Zweidrittelgröfse des Wiener Originals vor uns mit allen bildlichen Angaben, Routenlinien und Namen desselben (auch in den Originalfarben), getreu bis herab auf die Risse des Pergaments. Das Bild des ganzen Orbis terrarum war, wie es der Verf. in seiner Begleitschrift (von 126 Seiten) sehr wahrscheinlich macht, zu handlicher Benutzung der Karte auf der Reise in die schmale Streifen-

form gebracht, so dafs durch Aufrollen der Reisende selbst zu Pferd leicht den Strafsenzug, der ihn eben anging, verfolgen konnte. Alle die massenhaften Angaben der Karte über Strafsenlinien, Strafsenlängen und Ortschaften tragen das Gepräge grofser Zuverlässigkeit; man darf sich also in der Wertschätzung dieses vielfach verkannten letzten grofsen Kartenwerkes aus dem Altertum nicht beirren lassen durch die aus jener praktischen Rücksichtnahme stammende Verzerrung der Länderbilder, wodurch z. B. Smyrna gegenüber den Nilmündungen zu liegen kommt.

Die kritische Beleuchtung des Karteninhalts führt den Verf. zu dem überraschenden Ergebnis, dafs die nach unserem berühmten Augsburger Patrizier genannte Tabula das vom Geographus Ravennas ausführlich benutzte Werk des Castorius ist und etwa um die Mitte des 4. Jahrhunderts entstanden sein mag. Wenn auch vielleicht noch einige Zweifel an dieser Identifizierung der Peutinger-Tafel mit der Castorischen Kosmographie übrig bleiben, so behält die gründliche Untersuchung des Verf.s, die sich eingehend auch über die paläographische, litterar- und kulturhistorische Seite der Frage verbreitet, doch ihren dauernden Wert.

Namentlich aber müssen wir dankbar dafür sein, dafs wir nun für so billigen Preis ein korrektes Abbild des Wiener Originals zu weiterem Studium in Händen haben, während die anspruchsvolle, keineswegs fehler- und lückenlose französische Ausgabe desselben von Desjardins (1869) 140 Francs kostet.

2) G. Coordes, Gedanken über den geographischen Unterricht. Dritte erweiterte Aufl. Metz, G. Lang, 2 M.

Einige Aufsätze zur Methodik des geographischen Unterrichts finden sich hier vereint. Der Verf. spricht sich warm für die Pflege dieses Unterrichts im Sinne der modernen Wissenschaftsfortschritte aus, was man immerhin darum begrüfsen kann, weil erstaunlicherweise (wenn auch nicht immer öffentlich) vielerseits noch die Ansicht unter uns vertreten wird, die Geographie sei diejenige Wissenschaft, deren Fortschritte von einer vorsorglich konservativen Schulpflege besser ignoriert würden. Dabei übersieht man ganz, dafs zu diesen Fortschritten gerade auch wesentlich methodologische gehören, welche keine Schule unbeachtet lassen darf, ohne sich selbst Schaden zuzuziehen.

Der erste Aufsatz ist nur ganz allgemeinen Inhalts. Er behandelt Stoffauswahl und Stoffanordnung der Schulgeographie, leidet aber auch wie die übrigen daran, dafs man nicht immer klar ersieht, für welche Schulgattung der Verf. seine Ratschläge giebt. Auf Gymnasien oder Realgymnasien hat derselbe seine Lehrererfahrung wohl nicht erworben; dazu gehen seine Ansprüche zu weit. Wie soll z. B. bei dem gegenwärtigen Zuschnitt der geographischen Pensaverteilung fast ausschliefslich für untere und mittlere Klassen Meereskunde gelehrt werden in dem hier gefor-

derten Umfang, ausgedehnt auf „physikalische und chemische Beschaffenheit der Ozeane, ozeanische Zirkulation, Wellenbewegungen, Gezeiten, Tier- und Planzenleben, Wirkung der ozeanischen Momente auf das Kulturleben der Menschheit“? Mehr als ein paar Hinweise auf dies alles, angepafst dem mäfsigen Wissensschatz z. B. unserer Quartaner oder Tertianer über Naturkundliches, kann doch z. B. dem Gymnasialunterricht nicht zugemutet werden.

Statt immer wieder der Lehrerwelt Ritter als Propheten der Abhängigkeit der Menschheitsentwicklung vom Erziehungshaus Erde als Muster vorzuführen, hätte der Verf. besser gethan, recht klar darzuthun, dafs Ritters gröfste That für die Schulgeographie gewesen ist, in Wort und Werk die „politische Geographie“ im Sinne einer geistlosen Stoffhäufung topischer, statistischer, historischer Notizen vernichtet und das wahrhaft Geographische an ihr innerlich mit der Boden- und Gewässerkunde verknüpft zu haben. Wollen wir des grofsen Meisters würdig werden, so sollen wir Ernst machen mit der „Länderkunde“, sie nicht mit Staatenkunde verwechseln, gerade auch bei Behandlung des eigenen Vaterlandes dem Schüler nicht den argen Dualismus zumuten, zuerst sein schönes deutsches Vaterland kennen zu lernen, wie es von Natur ist, und dann ein zweites Mal nach völlig anderen, nämlich staatlichen Grenzen, hinter deren verwirrtem Zuge die Klarheit der vorher gewonnenen Begriffe wie Donau-Hochfläche, Thüringen, Wesergebirgsland ganz verdämmert. Ritters (und Strabos) Vorbild in der deutschen Landeskunde methodisch befolgen, heifst Einheit und Klarheit schaffen, indem ausschliefslich nach natürlichen Bezirken eingeteilt und Staatsgebiete wie Städte diesen dauernden Gliederungen eingeordnet werden. Mufs man hierbei manchen Staat, dessen Teile eben in verschiedene Naturbezirke fallen, mehrfach bringen, nämlich nach Mafsgabe der Zahl seiner Teile, in welche das Staatsgebiet zerstückelt ist, so ist das wahrlich kein Beweis von Unordnung, sondern allein von Wiederspiegelung der thatsächlichen Verhältnisse. Klar in Flächendruck gehaltene politische Karten helfen erfahrungsmäfsig vollkommen zur Genüge dem Schüler den staatlichen Zusammenhang von Preufsen, Bayern, Braunschweig im Gedächtnis zu befestigen, nachdem sie sich die einzelnen Teile dieser Staaten in ihrer natürlichen Zubehör vorher gründlich eingeprägt haben.

Das vom Verf. auf S. 23 ff. aufgestellte Schema für die schulmäfsige Durchnahme eines Landes stellt zwar verständig die Naturbetrachtung desselben voran, leidet aber an manchen Irrtümlichkeiten. Kein Gewicht sei dabei gelegt auf die nur im Ausdruck verfehlte Obergliederung: 1. das Land geographisch (gemeint ist nämlich nur Lage und Gröfse, gehört mithin unter 2); 2. das Land physikalisch (soll heifsen: Landesnatur, die „Physik“ hat doch damit nichts zu thun); 3. die Bevölkerung. Ganz unklar ist

zunächst unter 2 die Unterscheidung der geologischen Abteilung („wenn besonders zu berücksichtigen") in „a. Geologie des Erdinnern (Vulkane etc.) b. Geologie der Erdoberfläche."

Bei der Länderkunde spielt Abyssologie am wenigsten auf der Schule eine Rolle. Vulkanismus ist gleich den Erdbeben eine Erscheinung der Aufsenseite unseres Planeten, durchaus nicht zu trennen von der Oberflächengeologie. Letztere sollen wir, falls es sich um wirkliches Verstehenlernen des Oberflächenbaues handelt, also zumal bei der deutschen Landeskunde, keineswegs aus der Schulgeographie ganz ausschliefsen (sowenig wie man es für einen „methodischen Vorzug" halten würde, aus der römischen Geschichte auf dem Gymnasium die Verfassungsentwickelung auszuschliefsen), nur sollen wir dann etwas Klareres geben, als was der Verf. in die ziemlich unverständlichen Worte zusammenfafst: „Niveau-, Küstenränder, Gletscher, Blöcke etc." Ferner gehört die Lehre von der Produktion (Bergbau, Forstwesen) in obiger Einteilung viel besser in 3 statt in 2, aber gewifs nicht in 2 und 3, wie es (wohl versehentlich) hier empfohlen wird. Die Siedelungskunde mufs stets einen wichtigen Teil von 3 bilden, darf nicht, wie hier angedeutet, nur nebenbei behandelt werden (sie steht hier nur in Klammer neben „Verkehrslinien"). Am allerwenigsten aber darf das Geschichtliche in einen nachschleppenden Anhang verwiesen werden; dies Geschichtliche gehört vielmehr voran in den kulturgeographischen Teil (der hier etwas zu unbestimmt „die Bevölkerung" genannt ist), weil er ihn ja erklärt und man das Fundament nicht nach Aufrichten des Gebäudes legen darf. Auch kann man es nicht billigen, wenn der Verf., wie es nach dem Einschlufs seiner Worte „Ursprung und (?) Geschichte; Historisches" in Klammer aussieht, das geschichtliche Element vielleicht ähnlich dem geologischen für entbehrlich erachtet. Das wäre recht Wasser auf die Klappermühle derjenigen, die so gern den thörichten oder gar pharisäischen Kassandraruf ertönen lassen: wir, die wir die „politische Geographie" (aber doch nur im Sinne eines methodenwidrigen Cannabich-Ballastes, der dem Schüler Lust und Liebe an der Geographie rauben mufs) bekämpfen, wollten das historische Element aus der Geographie verdrängen.

Ein zweiter Aufsatz ist überschrieben „Anforderungen der Schule an den Globus als Lehr- und Lernmittel". Derselbe legt des Verfassers Ansichten dar über zweckdienliche Gröfsenwahl und Ausstattung eines guten Schulglobus, verständigerweise abmahnend von der wenigstens nicht in den geographischen Elementarunterricht gehörenden Belastung des Globus mit allerhand mathematisch-geographischen Apparaten wie Stundenring, graduiertem Meridianbogen aus blankem Messing u. ä. Gerade für die Benutzung des Globus in der Länderkunde sind alle diese Zuthaten nur schädlich, weil sie die Aufmerksamkeit der Schüler von der Sache ablenken. Und darin ist Ref. ganz einverstanden mit dem Verf.,

dafs wir schöne grofse Globen viel häufiger als bisher im länderkundlichen Unterricht verwerten sollten, weil doch allein der Globus alle Länder und Meere in gleichem Gröfsenmafsstab und unverzerrt veranschaulicht, was bekanntlich selbst die besten Wandkarten ihrem Wesen nach (als Planentwürfe) nicht zu leisten vermögen.

Der dritte und vierte Aufsatz handelt über Schreibung und Aussprache der geographischen Namen und über die Zahlen im geographischen Unterricht, besonders deren mafsvolle Verwendung, zweckmäfsige Abrundung, graphische Unterstützung ihres alleinigen Zweckes d. h. der Gröfsenvergleichung.

Der onomatologische Aufsatz greift mehrfach über den Schulzweck hinaus in das Eglische Gebiet der Spiegelung des Volksgenius in der Bezeichnung von Berg und Flufs, Stadt und Dorf. Blofs Akute zur Aussprachebezeichnung zu verwenden, wie der Verf. S. 69 vorschlägt, genügt übrigens nicht; schreibt man z. B. in den Leitfäden „Himalaya [himálaja]“, so weifs der Schüler nur, welches der drei a er betonen soll, nicht aber, ob die Aussprache desselben lang oder kurz zu erfolgen habe, und erfahrungsmäfsig bringt er dann gewöhnlich das falsche himállaja, was allein durch die Leitfadenangabe „[himâlaja]“ zu vermeiden ist. Hinsichtlich der Aussprache der Namen huldigt der Verf. der nicht unbedenklichen „nationaldeutschen“ Richtung, die fremden Namen uns möglichst mundgerecht zu machen. Das aber führt doch zu schlimmen Konsequenzen. Wir lachen über die Franzosen der Revolutionszeit, die ihren Ehrenbürgerbrief an unseren Schiller „à Monsieur Gillet“ richteten, gestatteten uns aber längst statt Marshalls-Inseln Marschalls-Inseln zu schreiben wie zu sprechen. Liegt seit Hissen der deutschen Flagge auf dieser Inselgruppe auch eine gute Gelegenheit vor, von nun an „Marschalls-Inseln“ zu schreiben und vollends das häfsliche „mâschel“ - Inseln zu verbannen, so müssen wir doch eingestehen, dafs dies die allein berechtigte Aussprache des Entdeckernamens Marshall war, und es nicht „nationaldeutsch“ ist, fremde Namen gewaltsam umzuändern, wenn auch nur in ihrem Klang, falls uns das mit ihnen bezeichnete Objekt nicht etwa politisch in die Hand fällt oder längst gemeinübliche Modelungen erfolgt sind wie bei Mailand, Neapel u. dgl. Wozu der (wohl von der Majorität der deutschen Lehrer heut zu tage geteilte) Standpunkt des Verf.s führt, zeigt dessen Mut (S. 72) auch „Lausanne“ und „Bordeau(x)“ aussprechen zu wollen nach dem deutschen Lautwert der Buchstaben. Die Berliner Schuljugend würde wohl trotz des verschämt unterdrückten x bei „Borde-au“ das Echo „au“ nicht leicht unterdrücken und auch bei „Laus-anne“ für abschweifende lustige Phantasie-Associationen nicht verantwortlich zu machen sein.

Einer 3. Auflage sollten Verstöfse fehlen wie Deutung der Mifsschreibung Niemen für Njemen als „Abschleifungsvorgang“ (S. 60), Pizarro (statt Balboa) als Taufpate der Südsee (S. 67), sogar

Strabo als Zeitgenosse Trajans (S. 14)! Auch der „rüstige Fufsgänger“, der (S. 89) in der Stunde stets 7,5 km zurücklegt, ist dem Ref. etwas gar zu rüstig.

Halle. A. Kirchhoff.

G. E. F. Martus, Astronomische Geographie. Ein Lehrb. angewandter Mathematik. M. 100 Fig. i. Text. 2. Aufl. mit vielen Zusätzen. Leipzig, Kochs Verlagsbuchh., 1888. XVI u. 388 S. 7,50 M.

Von der ersten 1879 erschienenen Auflage und ebenso von dem später 1881 als Schulausgabe veranstalteten Auszuge derselben, haben wir in dieser Zeitschr. (1881 S. 488 und 1882 S. 196) eine ausführliche Anzeige gegeben, in der wir auf den reichen Inhalt und die methodische Behandlung dieses vortrefflichen Werkes aufmerksam machten. Es bedarf daher hier nur eines kurzen Hinweises auf die vielfachen Zusätze, welche bekunden, mit welcher Liebe der Herr Verf. sich dem Gegenstande selbst und der Vervollkommnung seines Werkes hingegeben hat. Zunächst hat er einen kurzen Abrifs der sphärischen Trigonometrie nebst den vollständigen Beweisen, soweit es für sein Buch erforderlich war, in wahrhaft meisterhafter Weise vorausgeschickt. Ferner hat er zahlreiche geschichtliche Bemerkungen, teilweise der „Geschichte der Astronomie von R. Wolf“ entlehnt, hinzugefügt, so über die Telegraphenkabel, ferner über das wesentliche Verdienst des Kopernikus unter Berücksichtigung dessen, was über die Bewegung der Erde um die Sonne bereits von den Griechen, namentlich von Aristarch behauptet war, über die Art, wie Kepler aus der Betrachtung der Marsbahn zu seinen beiden ersten Gesetzen gekommen ist, und ebenso über die Auffindung des Gravitationsgesetzes durch Newton. In einer zweckmäfsigen Bearbeitung der Helmschen Abhandlung im Grunertschen Archiv für die Schule zeigt er, wie auf elementarem Wege sich aus den Keplerschen Gesetzen das Newtonsche Gravitationsgesetz ableiten lasse. — Hierher gehören ferner auch die chronologischen Bemerkungen über die allmähliche Vervollkommnung des Kalenders; hierher wohl auch die kurze Angabe, wie die jetzt für den Telegraphendienst angenommene Weltzeit auf der Uhr durch rote Zeiger, die auf die Achse der gewöhnlichen Zeiger aufgeschraubt sind, angezeigt wird. Recht dankenswert ist ferner die Angabe, dafs für die Betrachtung des Mondes durch das Fernrohr die Zeit um das erste Viertel herum am günstigsten sei, und welche Gebirgspartieen in jenen Tagen besonders sichtbar werden. — Für die Berechnung des Sonnenaufgangs und Untergangs an einem bestimmten Tage und Orte ist jetzt auch die Änderung der Rektascension im Laufe des Tages berücksichtigt und gezeigt, dafs dieselbe durch die Verwandelung der Sternzeit in Sonnenzeit genügend aufgehoben werde, wenn es sich nicht um eine Sternwarte, sondern um eine Stadt handle. — Der eingehenden Be-

handlung der verschiedenartigen Zeichnungen des Gradnetzes der Kugel auf Erdkarten sind diesmal noch einige weitere Bemerkungen über die Vorzüge der einzelnen Arten hinzugefügt. Ferner ist die Betrachtung der Stärke der Krümmung der Erdoberfläche, die schon in der 1. Aufl. durch höchst interessante Beispiele erläutert war, noch weiter vervollständigt, indem zur Bestimmung der Weite des Gesichtskreises und des Sonnenaufgangs von einem Berge aus die irdische Strahlenbrechung berücksichtigt worden ist. — Hatte endlich der Herr Verf. unter den Beweisen für die Rotation der Erde den rechtsseitigen Seitendruck auf die Schienen namentlich einer von W. nach O. gehenden Eisenbahn und das besonders auf der Hamburg-Harburger Eisenbahn bemerkte stärkere Schienenwandern auf der rechten Seite aufgeführt, so hat er diesmal diesen Punkt noch eingehender behandelt. — So hat das vortreffliche Werk des Herrn Martus, welches in seiner ganzen Anlage bis auf das Einzelnste unverändert geblieben ist, durch diese mannigfachen lehrreichen Zusätze nur an Wert gewonnen.

Züllichau. W. Erler.

---

1) W. Casselmann, Leitfaden für den wissenschaftlichen Unterricht in der Chemie. Für Realgymnasien, Gymnasien, Realschulen und zum Selbstunterrichte. Erster und zweiter Kursus. Fünfte umgearbeitete Auflage, bearbeitet von G. Krebs. Mit in den Text eingedruckten Holzschnitten. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1887. 2,40 u. 2 M.

Der vorliegende, in zwei Kurse geteilte Leitfaden scheint, wie die mehrfachen Auflagen schliefsen lassen, grofsen Anklang gefunden zu haben. Ich habe das Buch in meinem chemischen Unterricht geprüft und als sehr brauchbar gefunden. Die fünfte Auflage ist insofern als eine umgearbeitete zu bezeichnen, als der Herausgeber den Leitfaden den durch die neuen Verordnungen festgesetzten chemischen Lehrzielen der höheren Schulen angepafst hat. Die „organische Chemie“ ist ganz weggefallen, da dieselbe in den realistischen Anstalten, mit Ausnahme der Oberrealschulen, nicht mehr gelehrt wird. Die Behandlung des Stoffes ist keine rein systematische, obwohl derselbe nach Elementen geordnet ist, noch eine rein methodische im Arendtschen Sinne. Ich habe bei der Durchsicht der beiden Kurse den Eindruck bekommen, dafs der Leitfaden an innerem Wert nur gewinnen müfste, wenn beide Kurse zu einem Buche verschmolzen würden. Das Buch würde dann billiger und den Lehrern, die es benutzten, wäre freierer Spielraum hinsichtlich der Verteilung des Stoffes gelassen. Die Strukturformeln, wie sie für einige Verbindungen, z. B. für die Oxydationsstufen des Phosphors, gegeben werden, können in einem Schulbuche wegbleiben; ihre Entwickelung ist dem Lehrer zu überlassen. Da in der Einleitung die Zersetzung des Wassers und der Salzsäure durch den galvanischen Strom gezeigt wird, so könnten dort zugleich die entsprechenden Para-

graphen aus der Einleitung zum zweiten Kursus eingefügt und so wenigstens es dem Lehrer überlassen werden, was er davon durchnehmen will. Ein Anhang (vier Seiten) giebt eine kurze Anleitung zu analalytisch-chemischen Versuchen.

2) J. Lorscheid, Lehrbuch der anorganischen Chemie mit einem kurzen Grundrifs der Mineralogie. Mit 230 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Spektraltafel in Farbendruck. Elfte Auflage, bearbeitet von H. Hornstadt. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1887.

In diesem Lehrbuche werden in der hergebrachten Weise die Elemente und ihre Verbindungen mit einer für die Schule zu weit gehenden Vollständigkeit abgehandelt. Die Metalle, unter denen auch die selteneren (Titan, Wolfram, Uran, Niob etc.) aufgeführt sind, sind nach ihrer Wertigkeit geordnet. Die Stöchiometrie findet am Schlusse eine zusammenfassende Darstellung, der zahlreiche Aufgaben beigefügt sind. In einem Anhang werden einige wichtige Gegenstände der physikalischen Chemie, wie die Verbindungen nach veränderlichen Verhältnissen und die spezifische Wärme besprochen. Der Abschnitt über Mafsanalyse mufs als eine sehr dankenswerte Beigabe bezeichnet werden, da Übungen in derselben recht geeignet sind, die im Unterricht vorgeführten Versuche über die Wechselwirkungen bei chemischen Verbindungen zu vermehren und so ein besseres Verständnis für die Gesetzmäfsigkeiten bei chemischen Erscheinungen herbeizuführen. In einem Nachtrag wird noch erwähnt, dafs die Darstellung des Fluors dem Chemiker Moissan (1886) gelungen ist. Das vorliegende Lehrbuch verdient seinem wissenschaftlichem Werte nach die grofse Verbreitung, die es gefunden hat, mit vollem Recht und kann daher Lehrern der Chemie als eine reiche Fundgrube für lehrreiche Schulversuche bestens empfohlen werden. Für die Oberklassen von Oberrealschulen scheint es mir ein recht geeignetes Wiederholungsbuch zu sein, da es namentlich die technische Chemie besonders berücksichtigt. Zur ersten Einführung in die Chemie halte ich es weniger geeignet, da es den von Arendt u. a. angebahnten Fortschritten in der methodischen Behandlung der Chemie und den Forderungen, wie sie in der Cirkularverfügung zu den preufsischen Lehrplänen für die höheren Schulen bezüglich der methodischen Behandlung der Chemie im Unterricht aufgestellt werden, nur wenig Rechnung trägt.

In jener Cirkularverfügung heifst es: „Für den Unterricht in der Schule liegt der Wert der Chemie darin, dafs die Schüler an einem einfachen Stoffe und durch einfache, leicht durchsichtige Versuche in das Verständnis der induktiven Methode eingeführt werden; auf der anderen Seite ist aber weit mehr als im physikalischen Unterricht die Gefahr vorhanden, dafs die Schüler durch gleichmäfsige Behandlung aller Elemente und ihrer Verbindungen mit Lehrstoff überladen und zu überwiegend

gedächtnismäfsiger Aneignung genötigt werden. Darum ist gerade auf diesem Gebiete vorsichtige Auswahl des Lehrstoffes dringend geboten; wenn aber diese Vorsicht beachtet wird, kann das Ziel des chemischen Unterrichts: Bekanntschaft mit den wichtigeren Elementen und ihren Verbindungen und Verständnis der allgemeinen, den Prozessen zu Grunde liegenden Gesetze auch bei geringerer Stundenzahl recht wohl erreicht werden." Möchten doch alle Lehrer der Chemie diese Forderungen befolgen!

Für eine neue Auflage dürfte es sich vielleicht empfehlen, in den „Grundrifs der Mineralogie" Beschreibungen des Angits, der Hornblende und des Glimmers aufzunehmen; denn diese Mineralien sind mindestens ebenso wichtig als die hier bereits beschriebenen. Die Verlagshandlung hat das Lehrbuch in gewohnter Weise schön ausgestattet.

3) L. Knöpfel, Methodischer Leitfaden in der unorganischen Chemie. Induktive Einführung in das Verständnis chemischer Vorgänge unter Berücksichtigung der Thermochemie. Für höhere Lehranstalten. Oppenheim, Wilh. Traumüller, 1888. 89 S. 1,20 M.

Der Verfasser dieses Leitfadens ist mit Recht von der „dogmatischen" Behandlung der Chemie abgewichen. Er befolgt nicht den vielfach noch üblichen Gang, die Elemente mit ihren Verbindungen der Reihe nach durchzunehmen, sondern zerlegt seinen Stoff in folgende vier Abschnitte: 1. Die binären Verbindungen, 2. die Zersetzung der binären Verbindungen, 3. die Reduktionen, 4. die Wechselzersetzung der Säuren, Basen und Salze (der leichten und schweren Metalle). Wie schon aus dieser Übersicht zu ersehen ist, hat sich der Verf. im allgemeinen der Arendtschen Methode angeschlossen; im besonderen unterscheidet sich aber der hier befolgte Lehrgang wesentlich von dieser Methode; denn in dem vorliegenden Leitfaden haben die Prinzipien der Thermochemie eine gröfsere Berücksichtigung gefunden als in allen vorhandenen Schulbüchern. Der Verf. ist aber meiner Ansicht nach in der Hereinziehnng der Thermochemie in den Schulunterricht etwas zu weit gegangen; denn den Schülern gehen auf der Lehrstufe, auf der der chemische Unterricht beginnt, gerade die Kenntnisse aus der Physik ab, die für das Verständnis der Thermochemie unentbehrlich sind. Der S. 8 aufgestellte thermochemische Grundsatz: „die Bildungswärme der Verbindungen sind ein allerdings noch nicht genau ermitteltes Mafs für die chemische Anziehung der Elemente" kann mit seinen Einschränkungen bis jetzt aber noch nicht als Fundament des chemischen Schulunterrichts hingestellt werden. Dagegen sind die anderen Gebiete der allgemeinen Chemie, wie die Photochemie, die Elektrochemie und die chemische Mechanik der Thermochemie gegenüber etwas zu knapp weggekommen. Der vorliegende Leitfaden kann trotzdem den Lehrern der Chemie angelegentlichst empfohlen werden, da er einen entschiedenen Fortschritt in der methodischen Behandlung des Stoffes bezeichnet.

Zum Schlufs erlaube ich mir, auf zwei Druckfehler aufmerksam zu machen: S. 7 unten fehlt in der Klammer die Seitenzahl, auf die verwiesen wird, und S. 48 mufs es heifsen 3 O statt 30.

4) C. A. Henniger, Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie, zugleich als Einführung in die Chemie. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. Berlin, Winckelmann u. Söhne, 1887.

Dieser Leitfaden ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie die Vogel-Müllenhoff-Gerloffschen Leitfäden der Zoologie und Botanik. Der Verf. beginnt mit der Beschreibung der Steinkohle und schliefst daran Erläuterungen der dort angewandten Begriffe (Mineral, amorph, Härte, spezif. Gewicht). Da sich der Verf. die Aufgabe gestellt hat, den Schüler zugleich in die Chemie einzuführen, so wird auch schon in § 2 die Darstellung des Sauerstoffs und des Wasserstoffs gezeigt. Ich finde aber, dafs der Eintritt in die Chemie, wie er hier erfolgt, ein so unvermittelter und plötzlicher ist, dafs die Schüler in das Wesen der chemischen Vorgänge nicht recht eindringen werden. Meiner Ansicht nach kann man in der Mineralogie am besten bei der Betrachtung der Metalle nach Arendts Methode die Einführung in die Chemie beginnen. Man kann dann ganz naturgemäfs den Sauerstoff durch Zerlegung von Quecksilberoxyd darstellen, dagegen die Darstellung aus chlorsaurem Kalium dem eigentlich chemischen Unterricht zuweisen. Ebenso empfiehlt es sich, für die paar Versuche über das Chlor, dieses Gas aus Chlorkalk und Salzsäure zu entwickeln. Die Angabe der prozentischen Zusammensetzung der Mineralien halte ich für die Unterrichtsstufe, für die dieser Leitfaden bestimmt ist, für überflüssig, ebenso die Angabe, dafs der Schwefel beim Reiben negativ elektrisch wird; es genügt doch zu sagen, dafs er überhaupt elektrisch wird, das andere gehört in den physikalischen Unterricht. Auch die Angabe, dafs Wismuth diamagnetisch ist, gehört nicht in einen solchen mineralogischen Leitfaden für Anfänger. Zur Bezeichnung der Krystalle (besser der Lage der Flächen zu den Axen) sind die Weifsschen Axenverhältnisse benutzt; eine Erläuterung des Prinzips, auf dem diese Bezeichnungsweise beruht, habe ich vermifst. Die Aufzählung von 67 Mineralien nebst der chemischen Formel (s. § 29) halte ich für überflüssig, zumal einige dieser Mineralien schon früher besprochen worden sind. Der Abrifs der Geologie ist zu knapp, und die dynamische Geologie (Vulkane, heifse Quellen, Gletscher u.s.w.) gar nicht berücksichtigt. Die Einteilung der prähistorischen Zeit in Stein-, Bronze- und Eisenzeit ist neuerdings aufgegeben und dafür von Prof. A. Ecker die Unterscheidung in vormetallische und metallische Zeit eingeführt worden. Die Krystallfiguren auf der angehängten Tabelle sind schön und klar, zumal da die Axen durch rote Linien dargestellt sind.

Leipzig. F. Traumüller.

A. Moroff, Regeln und Erläuterungen zum Rechnen nebst Skizze eines Lehrganges und Mafstafel. Zum Gebrauche an Gymnasien und anderen Mittelschulen. Bamberg, Buchner, 1888. 42 S.

Der Herr Verf. behandelt in dem Buche kurz die vier Spezies in ganzen Zahlen, in gemeinen Brüchen, in Dezimalbrüchen mit unbenannten Zahlen, die Verhältnisse und die Proportionen und giebt dann mit Bezugnahme auf das Kopf- und Ziffernrechenbuch von Brenner Skizzen des Lehrganges für die vier Klassen Sexta bis Untertertia.

Das Buch ist, wenn es auch der Titel nicht deutlich ausspricht, wohl wesentlich für Lehrer derjenigen Gymnasien geschrieben, an denen das Brennersche Rechenbuch dem Rechenunterrichte zu Grunde gelegt ist; der Herr Verf. will darin „den ganzen Lehrstoff mit Betonung der Hauptsachen in der bündigsten Form vorführen und belegen, im Ausdrucke Kürze und Schärfe zu vereinigen suchen und den Begründungen niemals aus dem Wege gehen“. In Hinsicht auf den letzten Punkt scheint er mir aber seiner Aufgabe nicht gerecht geworden zu sein. Wenn z. B. eine Rechnung der Begründung bedarf, so ist es doch namentlich die Rechnung mit gemeinen Brüchen. Hier finde ich nur Regeln ohne jede Begründung, z. B. S. 10: „Die angezeigte Reduktion (Multiplikation und Division) erfolgt gerade aus, die andere über das Kreuz; die Division wird in eine Multiplikation verwandelt, indem man den Divisor umstürzt (?)“. So wird dem Lehrer doch nur ein mechanisches Rechnen ohne jede Begründung empfohlen. Nicht besser ergeht es den Dezimalbrüchen. Die vorgerechneten Exempel bestätigen nur meine Meinung: hier wird geradezu kommandiert, z. B. $22\frac{1}{2} : 6\frac{2}{3}$. 1. Schritt, verwandeln $\frac{45}{2}$ mal statt durch $\frac{3}{20}$! 2. Schritt, kreuzweise heben: 45; 20; — 9; 4! 3. Schritt, geradeaus multiplizieren: 9×3; 27; $- 2 \times 4$; 8; — $\frac{27}{8}$; dividiert $3\frac{3}{8}$! Auch die beiden Beispiele, welche der Herr Verf. für die abgekürzte Multiplikation und Division giebt, dürften, zumal da von einer Fehlerbestimmung ganz abgesehen ist, nicht imstande sein, einem Lehrer, der in diesen Rechnungsarten Unterweisung sucht, dieselbe zu geben. Die Skizzen des Lehrganges können wohl nur Lehrern, die das Brennersche Rechenbuch im Rechenunterrichte gebrauchen, von Nutzen sein. Beigegeben sind noch zusammengesetzte Zahlenausdrücke in ganzen Zahlen, gemeinen Brüchen und Dezimalbrüchen, in denen unter Anwendung von Klammern alle vier Spezies vorkommen. Schliefslich möchte ich noch hervorheben, dafs die vorgerechneten Divisionsexempel ohne Hinschreiben der Teilprodukte ausgeführt sind; es scheint also diese so sehr empfehlenswerte Methode in Bayern ziemlich allgemein üblich zu sein.

Berlin. A. Kallius.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zur Erinnerung an Hermann Bonitz.

Vortrag, gehalten in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft am 21. November 1888.

Hochverehrte Anwesende! Der Mann, dessen ehrendem Andenken der heutige Abend gewidmet ist, hat ein entschiedenes und hohes Anrecht auf die dankbare Erinnerung unseres Kreises. Hochgefeiert steht sein Name da in der Wissenschaft; mit ungewöhnlicher geistiger Kraft und seltenem Scharfblicke begabt, hat er auf verschiedenen Gebieten der philologischen Wissenschaft unvergängliche Spuren seines Forschens hinterlassen. Er hat ferner eine Reihe von Jahren die höchste leitende Stelle für das höhere Unterrichtswesen unseres Staates im Ministerium inne gehabt und ist also in dieser Zeit dem gesamten höheren Lehrerstande, dem die Mitglieder der Gymnasiallehrergesellschaft angehören, ein Vorgesetzter gewesen. Aber alles dies würde ihn nicht so in unsere lebendige Erinnerung rücken, als es vielmehr durch den Umstand geschieht, dafs er Jahre hindurch als Leiter eines hiesigen Gymnasiums unser Amtsgenosse im engeren Sinne, und zugleich auch Mitglied dieses unseres Vereins gewesen ist, dafs er selbst das Amt eines Ordners der Gesellschaft verwaltet und auch hier bleibende Erinnerung an sein Wirken hinterlassen hat. Dies ist es, was uns zunächst die Berechtigung und Verpflichtung giebt, gerade an dieser Stelle seiner zu gedenken.

Geht aber so der äufsere Anlafs nur von einer der vielen Seiten seines Wesens und Wirkens aus, so darf doch diese Stunde der Erinnerung sich gewifs nicht auf diese Seite beschränken, sondern mufs versuchen, ein Gesamtbild des Mannes zu entwerfen. Ich bin mir aufs klarste bewufst, dafs, ganz abgesehen von der Begrenzung, die der enge Rahmen eines solchen Vortrages mit sich bringt, meine Kraft und Kenntnis in keiner Weise ausreichen, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Wenn ich trotzdem dem freundlichen Drängen nachgegeben und dieselbe übernommen habe, so hat mich dazu neben dem Gefühle persönlicher Dankbarkeit und tiefer Verehrung, die mir das Andenken an den Heimgegangenen teuer macht, die Hoffnung bewogen, dafs Sie, verehrte Herren, das notwendig Unzulängliche des hier Gebotenen mit der Schwierigkeit und Gröfse der gestellten Aufgabe freundlichst entschuldigen werden.

Anm. Bei diesem Vortrage habe ich aufser der kurzen Selbstbiographie des Verstorbenen in Heidemanns Geschichte des grauen Klosters schriftliche Aufzeichnungen seines Sohnes, des Herrn Amtsrichters Dr. Bonitz benutzt; für die Wiener Zeit war mir sehr wertvoll Professor Karl Schenkels „Rede bei der Trauerfeier für Hermann Bonitz", die mir der Herr Verf. freundlichst zugehen liefs (veröffentlicht in der Zeitschrift für österr. Gymn.), sowie eingehende schriftliche Mitteilungen des Herrn Professor Wilhelm von Hartel. Ich spreche den genannten Herren auch an dieser Stelle meinen verbindlichsten Dank aus.

Hermann Bonitz wurde am 29. Juli 1814 zu Langensalza geboren, als Sohn des dortigen Superintendenten und als vorletztes unter sieben Kindern. Das elterliche Haus war für das geistige und leibliche Gedeihen des Knaben von gleich wohlthätigem Einflufs. Da der Vater zugleich ein zum Pfarramt gehöriges ziemlich ausgedehntes Ackerland bewirtschaftete, so tummelte sich der Knabe viel im Freien und wurde in allen landwirtschaftlichen Dingen so heimisch, dafs er für immer grofse Teilnahme dafür bewahrte und z. B. noch in späteren Jahren jedes Saatfeld in dem Stande seines Gedeihens beurteilen konnte, jede Obstbaumblüte mit unfehlbarer Sicherheit von fern erkannte. Ich erwähne diesen kleinen Zug, weil der Fernerstehende wohl schwerlich in dem grofsen Gelehrten dergleichen Kenntnisse vermutete. Eine eingehende Schilderung des Charakters seiner Eltern liegt dem Zwecke dieses Vortrags fern, nur als Zeugnis des schönen Geistes schlichter Frömmigkeit, der hier herrschte, will ich ein Wort der Mutter anführen, welches sie später bei einer wichtigen Lebensentscheidung ihrem Sohne schrieb: „Mein einziges Bestreben,“ sagte sie, „ging dahin, euch zur Frömmigkeit zu erziehen; ob ihr dabei reich oder arm, mühselig oder bequem leben würdet, waren mir Nebensachen und sind es mir auch jetzt.“

Den ersten Unterricht erhielt er vom Vater und wurde sodann 1826 in die Tertia der Landesschule Pforta aufgenommen. An diese seine Schulzeit hat er stets mit grofser Freude zurückgedacht, er selbst berichtet, dafs ihm Schulpforta durch die liebevolle Aufnahme in die Familien hochgeschätzter Lehrer zu einer werten zweiten Heimat geworden sei. Vor allem waren es die Abende bei Koberstein, an die er sich stets dankbar erinnerte, an welchen Koberstein gern aus deutschen Dichtern vorlas und dadurch in besonders anregender Weise auf seine jungen Zuhörer wirkte.

Vorzüglich vorbereitet verliefs er Ostern 1832 mit dem Zeugnis der Reife die Schule, und der tief eingreifende Einflufs, welchen der dortige Religionsunterricht auf ihn ausgeübt hatte, daneben wohl auch die lebendigen Erinnerungen aus dem elterlichen Hause, bestimmten ihn zunächst für das Studium der Theologie. Aber bald ward es ihm gewifs, dafs die Aufgabe seines Lebens nicht auf diesem Gebiete lag. Dennoch wurde ihm der Entschlufs die Fakultät zu wechseln nicht leicht, und seine Entscheidung verzögerte sich bis ans Ende seines dritten Semesters. Kurze Zeit dachte er daran, sich der Rechtswissenschaft zu widmen, worüber sein Vater wenig erfreut, die Mutter aber tief betrübt war, da ihrem frommen Sinn ein so weltlicher Beruf nicht gefallen konnte. Bald aber war wieder Freude im Pfarrhause zu Langensalza, als ein weiterer Brief den Entschlufs des Sohnes meldete, das philologische Studium und den Lehrerberuf zu ergreifen. So betrieb er denn in den nächsten Jahren ausschliefslich philosophische und philologische Studien. Unter den philosophischen Lehrern, die er hörte, ist nach seinem eigenen Zeugnis derjenige, der einen entscheidenden Einflufs auf ihn ausübte, Hartenstein, welcher, nur um sechs Jahre älter, sich damals so eben als Privatdozent an der Leipziger Universität habilitiert hatte, einer der eifrigsten und scharfsinnigsten Schüler Herbarts. Ein hübsches Bild von dem eifrigen Studenten und dem jungen Privatdozenten giebt ihr erstes Zusammentreffen. Als Hartenstein eines Tages das Kolleg verliefs, folgte ihm, wie er erzählt, „ein junges Bürschlein“ bis in seine Wohnung und bat ihn, da er das Kolleg belegen wollte, aber ohne seine Schuld

die beiden ersten Stunden versäumt habe, ihm doch den Inhalt und Gang derselben freundlichst privatim diktieren zu wollen. Lachend willigte er ein, und von da an beginnt eine innige Freundschaft beider Männer, welche, auf Gleichheit der Gesinnungen und Anschauungen beruhend, erst durch den Tod des Jüngeren von ihnen gelöst ward. Hartenstein lebt noch jetzt hochbetagt in Jena. — Was seine philologischen Studien betrifft, so wurde die Richtung derselben ausschliefslich von Gottfried Hermann bestimmt, durch seine Vorlesungen und besonders durch die Griechische Gesellschaft, in welche er ihn als Mitglied aufnahm, was schon allein als eine Auszeichnung gelten konnte. Auch trat er mit Hermann in näheren Verkehr, indem er in seinem Hause liebenswürdige Aufnahme fand und noch später mit der Familie in freundlicher Verbindung blieb.

Ostern 1835 ging er nach Berlin, mit der Absicht, mindestens noch ein volles Jahr Böckh und Lachmann zu hören, und wurde auch bald in das von diesen geleitete philologische Seminar aufgenommen. Aber ein schwerer Schlag zwang ihn zum schnelleren Abschlufs seiner Studien, der Tod seines Vaters, der im Sommer dieses Jahres erfolgte. Er hatte wohl bisher daran gedacht, einmal eine Laufbahn als Universitätsdozent zu beginnen; aber jetzt, wo er auf Unterstützung von Hause nicht mehr rechnen konnte, vielmehr der Mutter und den Geschwistern gern selbst ein Helfer gewesen wäre, entschlofs er sich zur sofortigen Ablegung der Staatsprüfung. Trotz des verhältnismäfsig kurzen Zeitraumes seiner philologischen Studien wurde ihm im Januar 1836 durch sein Zeugnis in fast allen Gymnasialfächern die Lehrbefähigung für Prima zuerkannt, nicht blofs in beiden alten Sprachen, im Deutschen und in der Philosophie, sondern auch in der Geschichte und Mathematik. In betreff seiner Prüfung in der Philosophie, welche Trendelenburg abnahm, berichtet Bonitz selbst, dafs ihm dieselbe trotz des unverhohlen hervortretenden Gegensatzes der Überzeugungen, das dauernde Wohlwollen dieses wahrhaft edlen Mannes erworben habe; er blieb ihm bis an Trendelenburgs Tod treu zugethan und hat ihm 1873 ausgezeichnete Worte der Erinnerung gewidmet, welche in den Denkschriften der Berliner Akademie der Wissenschaften veröffentlicht sind. Den philosophischen Doktorgrad verlieh ihm die Leipziger Universität auf Grund einer am Schlufs seines dortigen Aufenthaltes ausgearbeiteten und von der Fakultät gekrönten philosophischen Preisschrift.

Seine Lehrthätigkeit begann er nunmehr, noch nicht voll zweiundzwanzigjährig, Ostern 1836 an der Blochmannschen Erziehungsanstalt zu Dresden; und da ihm vermöge seiner hervorragenden wissenschaftlichen Tüchtigkeit und seiner sofort hervortretenden ganz ausgezeichneten Lehrgabe bald auch Unterricht in Prima zuerteilt wurde, so hatte er Gelegenheit, seine ungewöhnliche Kraft in der sicheren und mühelosen Beherrschung der Schüler hier fast gleichaltrigen Schülern gegenüber zu bewähren. Ostern 1838 ging er einem Rufe Spillekes folgend nach Berlin als Oberlehrer am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und kam zwei Jahre später ans Graue Kloster, wo er bis Michaelis 1842 verblieb. Diese Jahre seines Berliner Aufenthalts waren eine glückliche, sorgenlose, schaffens- und wirkensfrohe Zeit; die Stellungen, die er hier inne hatte, waren ja natürlich nur von mäfsigem Einkommen; indes da er von grofser Bedürfnislosigkeit und Berlin damals eine ungewöhnlich billige Stadt war, so war er trotzdem in der Lage ein

behagliches Leben zu führen, ja sich manches zu gestatten, was man heute Luxus nennen würde: um sich in der französischen Sprache auszubilden, war er im französischen Theater abonniert, er besuchte fleifsig die italienische Oper, nahm Reitunterricht u. dergl. Er lebte gesellig und war ein gerngesehener Gast in manchem Hause, besonders bei Trendelenburg, hatte auch mit Altersgenossen ein wöchentliches, wissenschaftlicher Unterhaltung gewidmetes Kränzchen. Dafs er zu allen diesen Dingen Zeit fand, ist höchst erstaunlich, wenn man weifs, in welchem Grade ihn eben damals seine lehramtliche Thätigkeit in Anspruch nahm, mit welchem Eifer er ihr oblag, und vor allem, welch ein volles Mafs wissenschaftlicher, tiefgrabender Arbeit gerade in diese Zeit fällt.

Was zunächst die Arbeitslast seines Lehramtes betrifft, so erhellt dieselbe schon aus den Unterrichtsfächern, die er in diesen Jahren zu vertreten hatte: wir finden ihn mit fast allen wichtigen Gymnasialgegenständen bis Prima und Obersekunda beschäftigt, mit Lateinisch, Griechisch, Deutsch, Philosophie, Geschichte, Mathematik. Und er nahm es mit seinem Unterricht nicht leicht, sondern trieb jeden mit der ganzen, aufserordentlichen geistigen Energie, die sein Wesen bezeichnete, und dies in einem Grade, dafs seine Schüler stets das Gefühl hatten, der Gegenstand, den sie gerade bei ihm lernten, sei sein eigentliches wissenschaftliches Gebiet, das er wie kein anderer beherrsche. Ein hiesiger hochgeachteter Mann, Justizrat, der bei ihm Unterricht in der römischen Geschichte, namentlich in den Verfassungskämpfen hatte, versichert noch heut, dafs er eine solche Einsicht in die treibenden Kräfte, eine solche Klarheit in der Darlegung der mit einander ringenden Elemente niemals wieder gehört habe, und dafs ihm hier fürs Leben die Grundlage seines politischen Denkens zu teil geworden sei: Bonitz habe eigentlich Staatsmann werden müssen. Dabei trat er seinen Schülern auch persönlich mit warmer Teilnahme nahe und scheute kein Opfer an Zeit und Mühe, die Schwachen durch besondere Stunden in seiner Wohnung zu fördern oder einen Leichtsinnigen durch freundlichen Rat, durch fortgesetzte Aufsicht auf den rechten Weg zu lenken. — Und neben all diesen Beschäftigungen fallen nun in diese Zeit noch die äufserst umfassenden, mühevollen und tiefgehenden Vorarbeiten zu seinen Aristotelischen Schriften. Nachdem er 1837 Disputationes Platonicae veröffentlicht hatte, erschienen 1842 die Observationes criticae zu Aristoteles' Metaphysik, 1844 die kritischen Abhandlungen zu den Magna moralia und Ethica Eudemia. Diese fast unbegreiflich reichhaltige Thätigkeit war nur bei einer so staunenswerten Arbeitskraft und Ausdauer möglich, wie sie ihm eigen war und geblieben ist; sie liefs ihn fast regelmäfsig die Nacht zu Hilfe nehmen und hielt ihn bis lange nach Mitternacht am Arbeitstische fest, um ihn spät erst den Schlaf aufsuchen zu lassen. Ich erinnere mich, dafs er später öfter gern von diesen ersten Berliner Jahren sprach und mich versicherte, dafs er zu keiner Zeit mehr und gründlicher wissenschaftlich gearbeitet habe als damals, wo ihm sein Schulunterricht eine so ungewohnte und schwere Arbeitslast aufbürdete, und dafs er dabei oft scherzend das Wort Böckhs zitierte: sine vigiliis nihil profecimus.

Ehe wir von diesem ersten Berliner Aufenthalt scheiden, mufs ich noch die Bekanntschaft mit einem Manne erwähnen, die in diese Zeit fällt und für Bonitz' späteres Leben von ganz aufserordentlicher Bedeutung war, näm-

lich mit Franz Exner; dieser, damals Professor der Philosophie in Prag, war im Auftrage der österreichischen Regierung nach Berlin gekommen, um das preufsische Schulwesen kennen zu lernen, und auf dieser Grundlage, da man eine Reform des Unterrichts in Österreich längst als notwendig anerkannt hatte, einen Bericht auszuarbeiten. Das preufsische Ministerium hatte ihn insofern an Bonitz gewiesen, als dieser ihm im Bedarfsfalle gewifs gern als Führer dienen werde, und so entstand hier ein häufiger und vertrauter Verkehr zwischen ihnen. Die Persönlichkeit des jungen Bonitz, der damals achtundzwanzig Jahre alt war, prägte sich dem zwölf Jahre älteren Manne so bedeutend ein, dafs er später jene Aufforderung an ihn richtete, die den Hauptwendepunkt in unseres Bonitz Leben bildet. Es ist bemerkenswert, wenn auch zufällig, dafs die beiden Männer, die auf seine innere Entwickelung und seinen äufseren Lebensgang den entscheidendsten Einflufs gehabt haben, Hartenstein und Exner, beide Philosophen aus Herbarts Schule waren, zu dessen scharfsinnigsten, überzeugtesten und selbständigsten Anhängern beide zu zählen sind.

Zu Michaelis 1842 verliefs Bonitz Berlin und übernahm eine höhere Lehrerstelle zu Stettin am Marienstiftsgymnasium; es bewog ihn hierzu vornehmlich der Wunsch, einen eigenen Hausstand zu gründen. Er hatte seine spätere Gattin zu Leipzig im Hause Hartensteins kennen gelernt und ihre Verbindung fand im Januar 1843 statt. Frohen Mutes traten die Vermählten in den neuen Lebensabschnitt hinein, heitere Geselligkeit und offene Gastfreundschaft pflegend, und die äufseren Schwierigkeiten, die der allmählich wachsende Hausstand hervorrief, durch vermehrte Arbeit und mutige Zuversicht überwindend, durch Pensionäre, Unterricht an Mädchenschulen u. dgl., wie dies ja in unserem Schulmeisterdasein öfter in ähnlicher Lage vorkommt. Was seine amtliche Wirksamkeit betrifft, so gelang es ihm in kurzer Zeit sich eine ganz hervorragende Stellung innerhalb des Kollegiums zu schaffen, in welchem er bald die mafsgebende Persönlichkeit war. Eine Anzahl von Kollegen vereinigte er zu einem wissenschaftlichen Kränzchen, in dem jeder aus seinem Studienkreise Mitteilungen machte, und zu dem u. a. Rassow, jetzt in Weimar, Corssen, C. Stahr, ein Bruder Adolf Stahrs, gehörten. Hier ging es heiter und gesellig zu, nach dem Vortrag wurde gegessen und getrunken und in angeregter Gesellschaft lebhaft und heftig disputiert, so dafs wohl nicht selten, wie bei Platos Gastmahl, manch einer der doppelten geistigen Gewalt unterlag, wobei Bonitz keineswegs immer die Rolle des allzeit nüchtern bleibenden Sokrates spielte. — Seine Unterrichtsweise war nach dem Urteile eines Augenzeugen höchst lebendig, schneidig und imponierend; bezeichnend ist, dafs er das Extemporale, welches man dort damals fast gar nicht kannte, in seinem Unterricht einführte und allseitig darin Nachahmung fand, sowie dafs er mit voller Energie für rasche, mehr auf den Inhalt als auf die Form gerichtete Lektüre der Klassiker eintrat, worüber es in Konferenzen oft zu sehr lebhaften Auseinandersetzungen mit den älteren Herren kam, die nach alter Gewohnheit über grammatischen, etymologischen und andern gelehrten Anmerkungen oft über die ersten Kapitel nicht hinauskamen. — Aufserdem aber vollendete er in diesen Stettiner Jahren die beiden grofsen Aristotelischen Werke, welche seinen wissenschaftlichen Ruhm begründeten, nämlich erstens seine grofse Ausgabe der Metaphysik, welche von Trendelenburg aufs freudigste

begrüfst wurde und mit welcher für die Kritik und besonders für die Erklärung dieses Buches eine neue Periode beginnt, und zweitens die Ausgabe des Kommentars des Alexander von Aphrodisias zu diesem selben Werke, der bis dahin in seiner zweiten Hälfte nur in lateinischer Übersetzung zugänglich war. Ebenso fallen in diese Jahre die umfassenden Vorarbeiten zu dem Riesenwerke des Index Aristotelicus, einem Wörterverzeichnis, welches alle Schriften des Philosophen umfafst und welcher erst 1870 zum Abschlufs kam.

Als die Stürme des Jahres 1848 unser Land erschütterten, wurde auch in Stettin wie überall jedes andere Interesse durch das politische zurückgedrängt, so dafs sich gar manches in dem gewohnten Leben änderte; und wenn sich auch Bonitz in keiner Weise an der Agitation jener Zeit beteiligte, da er solchem Wesen sein ganzes Leben hindurch abhold war, so stellte doch eben dieses Jahr ihn vor die wichtigste Lebensentscheidung. Denn gerade während die politischen Wirren noch auf ihrer Höhe waren, er seiner Pflicht als Urwähler nachkommen mufste und sogar der Bürgerwehr angehörte, wie dies gefordert wurde, traf ihn ein inhaltschwerer Brief seines Freundes Exner. Dieser war, da die Neugestaltung des Unterrichtswesens in Österreich jetzt ernstlich in Angriff genommen wurde, ins Ministerium berufen worden und hielt sich überzeugt, dafs ein so ausgezeichnetes wissenschaftliches und organisatorisches Talent wie Bonitz auf der Höhe seiner jugendlichen Energie und Manneskraft für die Beratung und Durchführung der beabsichtigten Reformen von unschätzbarem Werte und entscheidender Bedeutung sein müsse. Es wurde ihm daher im September 1848 eine Professur der klassischen Philologie an der Wiener Universität angeboten mit dem ausdrücklichen Zusatze, dafs er „bei Organisierung der Gymnasien und Universitäten das Ministerium mit seinem Rate und seiner Mitwirkung, wo diese in Anspruch genommen werde, unterstützen solle.“ Bonitz nahm das Anerbieten an. Die Aufgabe war grofs, und ohne den frischen unverzagten Mut der Jugend hätte er sie vielleicht nicht übernommen; aber sie war auch lohnend und vielversprechend, und so trat er denn Ostern 1849 in diesen ganz neuen Wirkungskreis ein.

Die achtzehn Jahre seiner Wiener Wirksamkeit bilden einen sehr bedeutenden Abschnitt in seinem Leben und geben demselben in gewisser Hinsicht vornehmlich seinen eigentümlichen Charakter. Konnte man die bisher geschilderte Zeit mit ihrem häufigeren Wechsel des Aufenthalts, zwei Jahre in Dresden, vier in Berlin, sechs in Stettin, als seine Wanderjahre bezeichnen, so hat man hier nunmehr das entschiedene Gefühl, dem fertigen Meister gegenüberzustehen. Es sind drei Seiten seiner Thätigkeit, die uns als besonders bezeichnend entgegentreten, seine organisatorische, seine lehramtliche und seine wissenschaftliche Wirksamkeit. Was die erste betrifft, so nahm Bonitz, ohne selbst ins Ministerium zu treten, eine ganz hervorragende Stellung ein, und es wurde in den ersten Jahren auf diesem Gebiete keine Mafsregel ohne seine Zustimmung beschlossen und durchgeführt. Auf Grund angestrengter fast täglicher Beratungen einer dazu eingesetzten Kommission unter dem Vorsitze Exners kam ein Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen Österreichs zu stande; die leitende Seele dieser Kommission waren Exner und Bonitz, und letzterer arbeitete nicht nur den gröfsten Teil des Entwurfs aus, sondern verfafste auch die denselben begleitenden Instruktionen

für die Ausführung, eine erstaunliche Leistung für die wenigen Monate von April bis Juli 1849, wo diese Arbeit bereits die Zustimmung des Ministers erhielt. Auf die Einzelheiten dieser neuen Organisation inhaltlich einzugehen, mufs ich mir hier versagen, ich will nur darauf hinweisen, dafs ebenso die äufsere Gliederung der Gymnasien nach festem Klassensystem als die inneren Fragen des Unterrichts darin geregelt wurden. Der Unterricht in den klassischen Sprachen, besonders im Griechischen, wo er ganz darniederlag, erhielt neue Ziele und Methoden; zugleich suchte der Entwurf zwischen den humanistischen und den realistischen Gegenständen ein richtiges Gleichgewicht herzustellen, indem er den Naturwissenschaften eine neue und bedeutendere Stellung anwies, die Wichtigkeit der mathematischen Ausbildung betonte und vor allem den Unterricht im Deutschen in wichtigen Punkten neugestaltete. Die genaueren Kenner des österreichischen Schulwesens sind einig darin, dafs mit diesem Organisationsentwurf eine neue und segensreiche Epoche auf dem Gebiet des dortigen öffentlichen Unterrichts beginnt, und von den erwähnten begleitenden Instruktionen urteilt Karl Schenkl, dafs sie bei klarer und lichtvoller Fassung eine Fülle des Wissens und der Erfahrung, und nach Inhalt und Form eine vollkommene Beherrschung des Stoffes zeigen, so dafs sie immerdar in der Geschichte der Pädagogik einen hervorragenden Platz einnehmen werden. „Sie haben“, fügt er hinzu, „alle Lehrer mächtig angeregt, besonders aber die jüngeren für ihr Wirken geradezu begeistert.“ — Von grofser Bedeutung für die Durchführung der Neugestaltung war auch die Zeitschrift für das österreichische Gymnasialwesen, deren Leitung Bonitz im Verein mit einigen anderen Männern übernahm. Es wurden daselbst die mit der neuen Einrichtung zusammenhängenden didaktischen Fragen eingehend und gründlich besprochen, und Bonitz selbst lieferte eine grofse Zahl der gehaltvollsten Aufsätze, so dafs diese Zeitschrift die sprechendste Urkunde für sein fruchtbares und unermüdliches Schaffen ist. Es galt da nicht blofs das Neue durchzuführen, sondern es auch gegen die Angriffe reaktionärer Bestrebungen zu verteidigen, welche sich namentlich seit Exners frühem Tode geltend machten und die Tendenz verfolgten, die Leitung der Gymnasien den Jesuiten zu überlassen. Dafs diese Gegensätze ihm manche unbehagliche Stunde verschafften, ist wohl unzweifelhaft. Persönlich zwar verstand er es auch mit solchen Gegnern gut auszukommen, und die jungen katholischen Klostergeistlichen, welche ihn auf der Universität hörten, um sich für die vorgeschriebene Lehramtsprüfung vorzubereiten, sollen es beinahe allen andern Zuhörern an Liebe, Verehrung und Anhänglichkeit an seine gewinnende und imponierende Persönlichkeit zuvorgethan haben. Aber dafs die strengkatholische Geistlichkeit die Verweltlichung des Schulwesens als eine Beeinträchtigung empfand, ist selbstverständlich. Ein gelehrter Dominikanermönch aus Wien, der in den funfziger Jahren auf einer wissenschaftlichen Reise durch Stettin kam, äufserte im Gespräch mit einem dortigen Schulmann, wie mir dieser mitteilt, zwar alle Anerkennung für Bonitz' Tüchtigkeit und seltene Erfolge, bezeichnete ihn aber doch als seinen und seinesgleichen gefährlichsten Feind, dessen Entfernung aus Österreich er von Herzen wünsche.

Ebenso ausgedehnt und wirkungsvoll war auch seine Lehrthätigkeit an der Universität, die sich rasch zu hoher Frequenz hob. Seine Vorlesungen umfafsten zunächst das ganze Gebiet der klassischen Philologie, später, als

durch weitere Berufungen für dies Fach gesorgt war, beschränkte er sich auf das griechische Altertum; vor allem waren es die Tragiker und Plato, die er mit Vorliebe behandelte, aber auch Homer, Aristoteles, Thukydides, Demosthenes, Aristophanes sowie nicht minder die griechische Philosophie und Litteraturgeschichte; auch Staatsaltertümer, Metrik und griechische Syntax finden wir unter seinen Vorlesungen. Diese frei gehaltenen, nur durch die notwendigen Aufzeichnungen unterstützten Vorträge zeichneten sich durch Klarheit, durch jene Sicherheit, welche auf der sorgfältigsten Durcharbeitung und reiflichsten Überlegung beruht, und durch die wohlthuende Wärme der Überzeugung aus, verschmähten aber jedwedes Kunstmittel. So bezeichnet sie Schenkl, der in den ersten Jahren sein Schüler war, und ganz ähnlich lautet die Mitteilung, die mir Wilhelm von Hartel, der ihn zwölf Jahre später hörte, freundlichst darüber gemacht hat. Auch er hebt die Abwesenheit jeder Phrase, die schlichte Einfachheit des Vortrags hervor. „Das Packende," fügt er hinzu, „bestand darin, dafs man sich gezwungen fühlte, die Gedankenarbeit des Redenden mitzumachen, welche sich im Ton seiner Stimme, seinem Blick, seiner Gebärde deutlich ausprägte. Dabei wufste er in eindringlichster Weise das Wesentliche vom Unwesentlichen zu sondern, in wohlüberlegten Wiederholungen auf die verschlungenen Pfade einer Untersuchung wieder hinzuweisen, so dafs man ein scharfes Bild jedes einzelnen Vortrags mit sich nahm. Kurz, so schliefst er, Bonitz war der geborene Lehrer und traf instinktmäfsig das, was keine Kunst der Pädagogik zu leisten vermag."

Einen wichtigen Theil seiner Universitätsthätigkeit machte die Leitung des philologischen Seminars aus, wo sich seine persönliche Wirksamkeit noch unmittelbarer zeigte. In den Übungen wie im persönlichen Verkehr mahnte er unablässig zur Thätigkeit, und die Studierenden, von seiner unwiderstehlichen Anziehungkraft hingerissen, folgten freudig seinem Rufe. Seinem ganzen Wesen entsprechend, verlangte er stets Schärfe, Klarheit und Bestimmtheit in Urteil und Ausdruck; Unklarheit und Verschwommenheit, wo immer sie ihm begegneten, hafste er geradezu. Abgerissene Behandlung einzelner Stellen wies er ab, weil ihm das gesicherte Verständnis des Einzelnen immer nur der Weg zur Erfassung des Ganzen war; in unermüdlicher Weise zeigte er die Mittel wissenschaftlichen Erkennens an einleuchtenden Beispielen auf und lehrte, wie weit wir damit gelangen; der Phrase und blofsen Phantasie trat er unerbittlich entgegen, so dafs diese Stunden jedesmal nicht blofs belehrend, sondern auch erziehend wirkten. — Von der Art, wie er junge Leute festzuhalten verstand, giebt ein kurzer Bericht ein hübsches Bild, welchen mir ebenfalls W. v. Hartel über sein erstes Zusammentreffen mit Bonitz mitgeteilt hat. Er war 1859 als Student nach Wien gekommen mit einigen Empfehlungsschreiben an Bonitz von seinen Lehrern aus Prag. „Das Vorzimmer, so berichtet er, war mit 20 bis 30 jungen Leuten angefüllt und ich hatte mehrere Stunden zu warten; denn er pflegte jeden neuen Schüler gründlich abzufragen und nach dem Befund ihm seinen Studiengang vorzuzeichnen. Wie ich ihn zuerst erblickte, kam er mir über seine Jahre alt vor, sein Haupthaar war gebleicht, seine Haltung etwas gebeugt, er schien abgespannt und ermüdet. Ein Blick in meine Briefe, die mich wohl sehr lobten, verwandelte ihn mit einem Schlag. Voll Teilnahme erkundigte er sich nachmeinen persönlichen Verhältnissen, fragte nach meiner Lek-

türe, und da ich vielleicht etwas selbstbewufst antwortete, nahm er sofort einige Texte her und inquirierte mich auf das schärfste. Er war nicht ganz unzufrieden und entliefs mich mit einem Pack Bücher und einer Aufgabe, die ich in acht Tagen bewältigen sollte. Der Mann hatte nicht viel freundliche Worte an mich verschwendet, aber mein ganzes Herz gewonnen. Er hatte, wie ein geschickter Arzt, meine Schwäche sofort erkannt und war bereit zu helfen. Von da ab liefs er mich nicht mehr aus dem Auge und auch nicht mehr zu Atem kommen, so wie ich denn selbst keinen anderen Gedanken hatte, als ihn zu befriedigen. Ich bekam zum erstenmal durch den sittlichen Ernst seines Forderns eine Vorstellung von der Gröfse meiner Pflicht, und zugleich durch die hingebende und herzliche Leitung des Meisters den Wunsch, sie zu erfüllen. — Was ich hier von mir erzähle, so schliefst Hartel, ist nur ein Beispiel; was ich erfuhr, das erlebten hundert andere.“

Was endlich seine eigentliche wissenschaftliche Thätigkeit betrifft, so fallen in diese Zeit eine Reihe von Arbeiten, die uns seine vollendete Meisterschaft in der Beherrschung und Darstellung eines wissenschaftlichen Stoffes zeigen; es sind erstens die Beiträge zum Verständnis einzelner Schriftsteller, des Thukydides, Demosthenes, Sophokles. Von ihnen werden namentlich die letzteren in der ungeheuren Flut der Sophokleischen Litteratur eine bleibende Stelle behalten. Die Beobachtung ist hier von einer Feinheit und zutreffenden Sicherheit, die Entwickelung und Beweisführung von einer überzeugenden Klarheit, dafs man selbst, wo man etwa dem Ergebnis nicht zustimmt, sich belehrt und gefördert sieht. Alsdann gehören vor allem hierher die Platonischen Studien, die gesammelt und vermehrt in zweiter Auflage 1878, in dritter 1886 erschienen sind. Die hier vereinigten Abhandlungen sind als grundlegend für die richtige Würdigung der Platonischen Dialoge, mit denen sie sich beschäftigen, in vieler Hinsicht für die Auffassung Platos überhaupt, zu bezeichnen. Unter Abweisung aller fremdartigen und vorgefafsten Meinungen geht der Verfasser nur darauf aus, den in dem Schriftsteller liegenden Sinn klar und zweifellos herauszustellen. Mit Recht hat Moriz Haupt diese Untersuchungen als ein Beispiel echter wissenschaftlicher Methode bezeichnet. Die Darstellung ist gerade hier von einer wahrhaft musterhaften Klarheit, da ist kein Wort zu wenig oder zu viel, es ist als ob die Sache selbst spräche; schon die blofsen Inhaltsangaben, wie sie in den meisten Abhandlungen den Eingang bilden, sind bewunderungswürdig in ihrer schlichten Knappheit, ihrer klaren Gliederung, ihrer unfehlbar sicheren Heraushebung des Wesentlichen. Kurz, jede dieser Abhandlungen ist wahrhaft ein kleines Kunstwerk, wie es nur die volle Beherrschung des Gegenstandes, gepaart mit der besonnensten Klarheit des Urteils und überlegener Meisterschaft der Darstellung, hervorbringen kann. Dabei ist diese Schrift so wenig von gelehrtem Beiwerk beschwert, dafs selbst ein Primaner, sofern er nur das Werk, um das es sich handelt, sorgfältig kennen gelernt hat, ich will nicht sagen alles, aber doch viel davon verstehen kann. Mehrere der behandelten Dialoge werden öfter in der Schule gelesen, so Laches, Euthyphron, Protagoras, Phädon, und ich versage mir in solchem Falle nie das Vergnügen, nach Durchnahme der Platonischen Schrift den Schülern Teile der Bonitzschen Abhandlungen mitzuteilen, welche nie eines tiefgehenden Eindrucks verfehlen. — Andere höchst gründliche wissenschaftliche Forschungen aus dieser Zeit sind in einer ganzen Reihe „Aristoteli-

scher Studien" niedergelegt, sowie in dem Vortrag über den Ursprung der Homerischen Gedichte, in welchem er das Wesen der sogenannten Homerischen Frage, ihre Entwickelungsstufen und die verschiedenen Richtungen, die sich dabei geltend machten, in allgemein verständlicher Form, aber stets auf Grundlage umfassender Kenntnis dargestellt hat.

Als im Jahre 1867 das Direktorat am Grauen Kloster zu besetzen war, wurde an Bonitz die Anfrage gerichtet, ob er in die erledigte Stelle einzutreten geneigt sei, und nach längerer Erwägung erklärte er seine Bereitwilligkeit. Die Gründe, die ihn bewogen, die Stätte einer fast neunzehnjährigen gesegneten Thätigkeit zu verlassen und in eine ihm zwar durchaus zusagende, aber immerhin erheblich engere Wirksamkeit einzutreten, lagen wohl in den politischen Verhältnissen, da die Ereignisse von 1866 einen tiefen Eindruck auf ihn gemacht hatten und ihm vor den nationalen Wirren und Kämpfen Österreichs, die er mit scharfem Blicke voraussah, bangte. So schied er von Wien, aber es blieb eine dauernde dankbare Erinnerung an ihn zurück; das bezeugte ihm in viel späterer Zeit bei seinem siebzigsten Geburtstag im Jahre 1884 die innigste Teilnahme und eine prächtige Ehrengabe, zu welcher sich mehrere hundert Männer aus Österreich und Ungarn, geistlichen und weltlichen Standes und verschiedenster Nationalität, pietätvoll vereinigt hatten; das bezeugt noch heut sein Schüler Karl Schenkl, der es ausdrücklich ausspricht, dafs die Verehrung für ihn und der Ruf von seinem Wirken dort in voller Frische fortdauere, dafs die „Älteren den Jüngeren von ihm erzählen und diese den Meister nicht minder als jene schätzen, welche seinen Unterricht genossen und den Hauch seines Geistes verspürt haben."

Ich komme jetzt zu dem Abschnitt seines Lebens, aus welchem die meisten unter uns noch persönliche Erinnerungen an ihn haben. Als er seine Stellung am Grauen Kloster antrat, dessen Lehrerkollegium ich damals angehörte, hatten wir wohl alle schon nach wenigen Wochen die Empfindung, dafs wir in ihm einen hervorragend sachkundigen und tüchtigen, und dabei durchaus wohlwollenden Vorgesetzten erhalten hatten. Diese Eigenschaften zeigten sich auch darin, wie er den Schuleinrichtungen, die er vorfand, gegenüberstand. An jeder Anstalt bilden sich, besonders während eines langjährigen Direktorats, mancherlei Eigentümlichkeiten aus, die man mit dem Namen einer Schultradition bezeichnen kann, und die den Mitgliedern der Schule selbst lieb sind, aber jemandem, der fremd oder gar von fernher dazukommt, keineswegs immer einleuchtend sind. Bonitz verstand es, mit besonnener Hand im Kleinen hier und da Änderungen zu treffen, ohne durch Hast und Übertreibung zu verletzen. Nur eine Änderung in der Gliederung der Unterrichtsstufen will ich hier erwähnen: am Kloster war damals Quarta noch in zwei Stufen, Oberquarta und Unterquarta, geteilt, und da jede in zwei Parallelcöten zerfiel, so gab es vier Quarten, während nur eine Sexta und nur eine Quinta vorhanden war. Dies Mifsverhältnis stellte er ab, und zugleich wurde auf seinen Vorschlag die Einrichtung der Wechselcöten eingeführt. Die Konferenzprotokolle der damaligen Zeit ergeben, dafs diese Änderungen mannigfachen Widerstand fanden, indes schliefslich doch von der überwiegenden Mehrheit des Kollegiums als zweckmäfsig anerkannt wurden.

Was seiner Persönlichkeit ein besonderes Gepräge gab, war die aufserordentliche anregende Kraft, die ihm innewohnte; man bekam, wenn man

mit ihm amtlich oder persönlich verkehrte, fast immer Gedanken oder Winke neuer und bedeutender Art und hatte bei jedem Gespräch das Gefühl, dafs man es mit einer überlegenen Intelligenz zu thun habe, der gegenüber man sich, ich möchte sagen zusammennehmen mufste. Ich habe selten jemand kennen gelernt, der so über alle Punkte, die etwa zur Sprache kommen konnten, wissenschaftliche, didaktische, pädagogische, immer bereits eine reif durchdachte Ansicht in sich trug und jeden vorkommenden Fall mit solcher Sicherheit und Leichtigkeit unterbrachte; oft wenn man mit ihm scheinbar zufällig in die Erörterung einer solchen Frage gekommen war und meinte, dafs das Hin und Her des Gespräches ein Ergebnis zu Tage gefördert habe, merkte man erst zum Schlufs, dafs er dies Ergebnis längst fertig in sich gehabt, hierin wirklich dem Platonischen Sokrates nicht unähnlich. Eine andere Eigenschaft, die ihn uns als Direktor wert machte, war die, dafs er immer zu haben war und immer Zeit hatte. Mochte es Grofses oder Kleines betreffen, Wissenschaftliches, Amtliches oder Persönliches, und wenn es sich um einen unbedeutenden Disciplinarfall oder um eine Schuleinrichtung untergeordneter Art handelte, in dem Augenblicke, wo man mit ihm darüber ins Gespräch trat, nahm der vorliegende Gegenstand ihn ausschliefslich ein und er versenkte sich in ihn mit der vollen Aufmerksamkeit und der scharfen Auffassung, die dem Unterredner so wohlthut. Es war dies um so bemerkenswerter, als seine Zeit ja doch in ungewöhnlicher Weise in Anspruch genommen war. Denn er hatte nicht blofs sein Amt als Direktor zu verwalten, er war gleichzeitig Mitglied der Akademie der Wissenschaften, wohnte ihren Sitzungen bei und hielt Vorlesungen an der Universität; er war aufserdem Leiter des königlichen Seminars für gelehrte Schulen und trat 1869 in die Redaktion der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen ein. Und neben alledem ging seine wissenschaftliche Arbeit, die sich in den ersten Jahren besonders auf Herstellung des Index Aristotelicus erstreckte. In grofsen Kisten und Kasten waren die ungeheuren Sammlungen zu diesem erstaunlichen Werke, welche zum Teil schon von Stettin nach Wien gewandert waren, mit herübergekommen, und im Jahre 1870 kam der Druck zum Abschlufs. Wir haben hier wieder die aufserordentliche Arbeitskraft des Mannes zu bewundern, und in der That war sein Fleifs erstaunlich. So etwas wie Erholung schien er weder zu kennen noch zu bedürfen; die Arbeit war ihm Erholung. Wie oft wenn ich spät abends, manchmal tief in der Nacht, etwa aus heiterem geselligen Kreise kommend, bei dem Fenster seines Arbeitszimmers dort auf dem stillen Gange des Klosterhofes vorbeikam, sah ich durch die Spalten des Fensterladens den Schein der Lampe, die seinem nächtlichen, unermüdlichen Fleifse leuchtete.

Das Anregende seines Wesens zeigte sich natürlich vor allem auch im Unterricht. Von seinen Plato- und Sophoklesstunden haben mir viele seiner Schüler erzählt, wie sie mit stets gespanntem Blicke an seinen Lippen hingen. Ganz besonders waren es die Tragödien des Sophokles, in die er die Schüler mit hinreifsender Kraft einzuführen wufste. Von dem genauesten Verständnis des Einzelnen beginnend, brachte er in jedem Teile des Stückes das Wesentliche, für das Ganze Bedeutende klar zum Bewufstsein; und ein Meister in der Kunst des Vortrags, wie er es war, im Lesen der griechischen Worte nicht minder als in der Wiedergabe des dramati-

schen Zusammenhanges, stellte er das ganze Kunstwerk in seiner poetischen und sittlichen Bedeutung mit ergreifender, oft erschütternder Gewalt den Schülern vor Augen. Bezeichnend für ihn war es auch, wie streng er auf die genaueste Ausnutzung der Zeit bedacht war. Keine Minute liefs er unbenützt verstreichen. Kaum war die Zwischenpause vorbei, so trat er ins Klassenzimmer; ehe man sich's versah, war er fast unvermerkt hereingehuscht, und ohne einen Augenblick zu verlieren begann er den Unterricht, bei dem er besonders an die Aufmerksamkeit der Schüler grofse Anforderungen stellte und sie in atemloser Spannung erhielt. So kam es, dafs er in der griechischen Lektüre, die er in beiden Primen übernahm, ungewöhnlich umfangreiche Pensen bewältigte, wie sie mir früher nicht bekannt gewesen waren und auch jetzt noch keineswegs überall üblich sind. Unter der hierzu notwendigen Schnelligkeit des Lesens durfte aber die gründliche Kenntnis der Sache nicht leiden, und er benutzte gern jedes Mittel, das Interesse der Schüler an den gelesenen Werken zu vertiefen. Ein solches Mittel liegt z. B. bei den Sophokleischen Stücken in einer Darstellung seitens der Schüler, wie sie am Kloster seit langer Zeit zur festen Tradition gehörten; er scheute die grofsen Opfer an Zeit und Mühe nicht, die ihm, wenn er auch im Kollegium gern gebotene Unterstützung fand, unter allen Umständen daraus erwachsen mufsten. In den acht Jahren seines Direktorats sind drei Aufführungen dieser Art veranstaltet worden. Die letzte, welche bei Anlafs der dreihundertjährigen Jubelfeier des Klosters stattfand, erinnert uns daran, in wie glänzender und würdiger Weise bei diesem Feste Bonitz das Gymnasium zu vertreten verstand. Die äufsere Repräsentation bei einem öffentlichen Feste ist gewifs nicht die wichtigste oder höchste unter den Obliegenheiten des Leiters einer Lehranstalt, aber sicherlich ist es ein schöner Schmuck, wenn ein Mann, der in so ausgezeichneter Weise die übrigen Pflichten seines Amtes ausübt, auch in solchem Falle auf der Höhe seiner Aufgabe steht. Und das konnte man von ihm in seltenem Mafse sagen. War dies schon in allen vorbereitenden Schritten, die zum Teil lange vorher in Aussicht zu nehmen waren, deutlich erkennbar, so zeigte das eigentliche Fest seine Befähigung nach dieser Seite in glänzendem Lichte. Bewunderungswert war die Art, wie er bei dem Festakt in der Nikolaikirche den Glückwünschen der Deputationen und Einzelnen zu antworten wufste. Achtzehn verschiedene Ansprachen wurden an ihn gehalten, und fast auf jede einzelne hatte er zu erwidern; jedesmal wufste er seine Dankesworte in so sinniger, oft geistreicher Weise der eben gehörten Ansprache nach Bedeutung und Charakter des Glückwünschenden anzupassen und zeigte dabei eine so unfehlbare Herrschaft über die Rede und ihren treffenden Ausdruck, dafs die ganze Feier auch von dieser Seite einen seltenen geistigen Genufs gewährte.

So steht seine Persönlichkeit aus den Jahren seines Direktorats in meinem und, wie ich glaube, in vieler seiner damaligen Kollegen und Schüler dankbarem Gedächtnis. Wir denken an ihn als an einen Mann, der mit ungewöhnlicher Tiefe des Wissens und der Erfahrung und mit einer überlegenen geistigen Kraft stetes Wohlwollen, Gerechtigkeit und einen gewissen grofsartigen Sinn verband, welcher ihn abhielt jemals kleinlichen oder persönlichen Beweggründen Raum zu geben, und immer nur den Blick auf das Sachliche und Wichtige einer Frage gerichtet hielt. Persönliche Empfind-

lichkeit war ihm gleich fremd im Umgange mit seinen Kollegen wie den Schülern gegenüber, und darum gründete sich ihre Anhänglichkeit auch auf aufrichtiger Hochachtung und Verehrung.

In diese Zeit fällt auch die Mitgliedschaft des Verstorbenen in unserer Gymnasiallehrergesellschaft, deren Ordneramt er im Jahre 1871 verwaltete. Diejenigen Mitglieder, welche sich jener Zeit noch erinnern, werden bestätigen, wie fruchtbare und weitreichende Anregungen er auch hier gab. Ich erinnere an die damaligen Besprechungen über deutsche Orthographie, welche mehrmals eine ungewöhnlich grofse Zahl von Zuhörern und Teilnehmern hier versammelten und zur Herstellung einer Druckschrift führten, welche der später eingeführten Orthographie mit zur Grundlage diente. Ferner gab er uns mehrmals höchst fesselnde Vorträge aus dem reichen Schatze seines Wissens, unter denen ich hier nur den über den Aristotelischen Begriff der Katharsis hervorhebe.

Im Jahre 1875 wurde Bonitz in das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten als Geheimer und vortragender Rat berufen, und wir treten demnach in diesen letzten Abschnitt seines Lebens ein. Wenn man von seiner Wirksamkeit als Ministerialrat spricht, so wird wohl neben einigen anderen minder bedeutenden Mafsregeln ein Punkt immer im Vordergrunde stehen, nämlich die Einführung der revidierten Lehrpläne im Jahre 1882, denn alles übrige tritt dagegen an Wichtigkeit zurück, auch die Einführung der neuen Orthographie, die zudem in viel geringerem Grade auf ihn persönlich zurückzuführen ist und wohl von den meisten trotz mancher unvermeidlichen Mängel im ganzen als ein entschiedener Fortschrit betrachtet wird. Was aber die veränderten Lehrpläne betrifft, so wird ein objektives Urteil über den Wert dieser umfassenden und für unsere Schulen wichtigen Mafsregel besonders dadurch erschwert, dafs wir uns offenbar gegenwärtig noch mitten im Verlauf einer Entwickelung, nicht am Abschlufs derselben befinden. Von Seiten der Vertreter des entschieden gymnasialen Standpunktes wird den neuen Lehrplänen vorgeworfen, dafs sie die Stellung der klassischen Sprachen auf den Gymnasien beeinträchtigen; und das wenigstens dürfte nicht zu leugnen sein, dafs ein Widerspruch in der Verminderung der Stundenzahl des lateinischen Unterrichts und der trotzdem beibehaltenen Höhe des geforderten Schulzieles bei der Abiturientenprüfung besteht. Andererseits ist man auch auf Seiten des Realgymnasiums nicht befriedigt, weil sich demselben nach wie vor doch die Pforten der Universität nicht weiter aufgethan haben. Aufserdem aber wurde ihm persönlich von manchen Seiten der Vorwurf gemacht, dafs er den früher von ihm selbst vertretenen Ansichten nicht treu geblieben sei. Für diese früheren Ansichten sind die wichtigsten Urkunden die Protokolle der Oktoberkonferenz von 1873 und der Vortrag über die Entwickelung unseres höheren Schulwesens, den er in demselben Jahre in der Singakademie gehalten hat. In dem letzteren spricht er sich sehr entschieden dahin aus, dafs er die Realschule mit Latein überhaupt für eine verfehlte Organisation halte, indem er besonders auf den Zweck ihrer ursprünglichen Gründung hinweist, mit welchem der spätere Verlauf der Sache in einem Widerspruch stehe, den man, wie er sagt, versucht sei eine Ironie der Thatsachen zu nennen. Denn zur Gründung der Realschulen habe nicht die Erfahrung den Anlafs gegeben, dafs die Gymnasien nicht für alle Fakultäten die geeignete Vorbereitungsschule

seien, sondern das Bestreben, für die höhere allgemeine Bildung derjenigen Kreise zu sorgen, für welche akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind. Die Entdeckung, dafs die Gymnasien zur Vorbereitung für die medizinische Fakultät oder für die mathematisch-physikalischen Seiten der philosophischen Fakultät nicht ausreichten, sei nicht Anlafs der Gründung der Realschulen gewesen, sondern eine Folge des Bestrebens, ihnen die Universität zu eröffnen. Hiermit mufs man zusammenstellen, was er in den Oktoberkonferenzen über das Latein auf den Realschulen gesagt hat gegenüber dem von anderer Seite geäufserten Wunsche, diese Sprache als eine besondere Schulung des logischen Denkens den Realschulen zu erhalten. Er verkenne nicht, sagte er, dafs der Wert des Lateinischen in dieser Hinsicht sehr grofs sei; indes die Meinung, dafs das Latein das beste Mittel sei, um konsequentes Denken zu lehren, sei von gründlichen Denkern genügend widerlegt worden; er befürchte bei einer Zweiteilung der Bildungsanstalten keinen Rifs der höheren Bildung und Gesellschaft, jedenfalls aber sei das Latein der Realschule kein Mittel zur Ausgleichung desselben; das gemeinsame Band der höher Gebildeten sei vielmehr in dem Verständnis und Interesse an der Nationallitteratur und der vaterländischen Geschichte zu suchen. Ich füge hinzu, dafs die hohe Wertschätzung, welche er bereits zwanzig Jahre vorher in der österreichischen Schulorganisation auf die Ausbildung der Realfächer, ganz besonders der Mathematik legte, deutlich zeigt, dafs Gedanken dieser Art bei ihm durchaus nicht neu waren, sondern seit lange einen Bestand seiner Überzeugungen bildeten. Vergegenwärtigt man sich dies alles, so könnte man sich in der That wundern, weshalb im Jahre 1882 nicht dementsprechend das Latein aus der Realschule entfernt, sondern vielmehr erheblich verstärkt wurde. Die Erklärung dürfte darin liegen, dafs einerseits die Beibehaltung des Latein unter den mafsgebenden Männern wohl lebhafte Verteidiger hatte und dies ein für Bonitz unüberwindlicher Widerstand war, zweitens aber überhaupt eine Neugestaltung, welche mit dem bisherigen Entwickelungsgange so vollständig gebrochen hätte, nicht in der Absicht der Regierung lag. Unter diesen Umständen wird er sich gesagt haben, dafs, wenn einmal das Latein bleiben müsse und eine segensreiche Wirkung auf der Realschule haben solle, es verstärkt werden und der oft beklagte Übelstand der sogenannten gleitenden Skala der Stundenzahl wenn nicht beseitigt, so doch erheblich vermindert werden müsse. Damit stimmt auch eine Äufserung von ihm überein, die wir in den Oktoberprotokollen finden, dafs nämlich, wenn einmal das Lateinische in eine Schule aufgenommen werde, es nicht eine untergeordnete Rolle spielen könne. Ob nun die Organisation, die jetzt seit sechs Jahren in Kraft ist, unserem Schulwesen zum Vorteil gereichen wird und ein richtiger Schritt auf der Bahn einer gesunden Entwickelung gewesen ist, das ist eine Frage, die schwerlich jetzt bereits klar zu lösen ist, eine Untersuchung jedenfalls, zu der der heutige Abend nicht Raum bietet und zu der andere Kräfte als die meinigen gehören würden.

In den letzten Jahren konnte sich Bonitz mehrfach bei wichtigen Lebensabschnitten des Bewufstseins erfreuen, auf eine Wirksamkeit, wie sie an Ausdehnung und Tiefe nicht vielen Menschen beschieden ist, zurückzublicken. Sein siebzigster Geburtstag 1884 und in noch höherem Mafse das funfzigjährige Jubelfest seines Amtseintritts 1886 gab seinen Verehrern von nah

und fern Veranlassung, ihm die aufrichtige Huldigung dankbarer Hochachtung darzubringen. Auch unser Verein, dem er zu unserer Freude als Ehrenmitglied bis an sein Lebensende angehörte, war an diesen Tagen durch den zeitigen Ordner vertreten. Auch in so hohem Alter verliefs ihn nicht die gewohnte Arbeitskraft und Arbeitslust, wenngleich auch Erschöpfung eintrat und er mehr als früher im Sommer der Erholung und Kräftigung bedurfte. Besonders gern ging er dann nach Gastein, wo er unter andern regelmäfsig mit dem fast gleichaltrigen Miklosich zusammentraf; seit seiner ersten Wiener Zeit verband die beiden Männer ein inniges Freundschaftsband, und gern versenkten sie sich, beide nun hochbetagt, in die Erinnerungen an die Zeit ihrer schöpferischen Thätigkeit, an die glücklichen Tage nie erschlaffender Manneskraft.

Seit dem Herbst 1887 ergriff ihn ein Nervenleiden, welches immer weiter vorschritt und ihn bald zu der Bitte um Versetzung in den Ruhestand nötigte, in den er mit dem 1. April d. J. eintrat. Nicht lange sollte er das Schwinden seiner geistigen Frische überleben. Bei der Schwere des Leidens sehnte er sich nach Erlösung. Eine Lungenentzündung trat hinzu und beschleunigte das Ende. Als am Abend vor seinem Tode der Arzt mit den Worten: „Auf Wiedersehen morgen früh“ sich verabschiedete, antwortete er: „Hoffentlich nicht“. Er entschlief am 25. Juli 1888 wenige Tage vor Vollendung seines 74. Lebensjahres.

Ich glaube davon absehen zu können, zum Schlufs noch einmal ein volles Bild seiner Persönlichkeit zusammenfassend vorzuführen. Er steht vor uns als tiefer Forscher und feinsinniger Geist, dessen Spur in der Geschichte der Wissenschaft nicht vergehen wird, als Leiter und Organisator des Unterrichtswesens, der an der immer vollkommeneren Erreichung des höchsten der Schule gesteckten Zieles erfolgreich mitgearbeitet hat, als Vorgesetzter, der seinen Untergebenen gleichmäfsiges Wohlwollen und Gerechtigkeit bewährte, als Meister in der Kunst des Lehrens und Erziehens, der Begeisterung für Wahrheit und Wissenschaft in unzähligen Herzen geweckt hat, als edler Mensch und als zuverlässiger Charakter, der seinen Wahlspruch, dafs die Wahrheit immer aufrecht stehen bleibe, *ὀρθὸν ἀλήθει' ἀεί*, im Handeln wie im Forschen bewährt hat. Sein Andenken wird unter uns nicht vergehen.

Berlin. Ludwig Bellermann.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Über die sogenannten allgemeinen Themata im deutschen Aufsatz und ihre Behandlungsweise.

So viele verschiedene Ansichten über den deutschen Unterricht es auch immer noch geben mag, im allgemeinen neigt man sich doch mehr und mehr der Anschauung zu, dafs sich der deutsche Unterricht zunächst nur mit deutscher Sprache und Litteratur zu beschäftigen habe. „Es handelt sich im deutschen Unterricht darum", sagt Wendt (Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertum, Berlin, Grote, 1884, S. 2), „praktisch den korrekten und gewandten Gebrauch der Muttersprache zu üben und zwar durch Lesen, Sprechen und Schreiben, theoretisch die Sprachgesetze bis auf einen gewissen Punkt klar zu machen und durch Beschäftigung mit ausgewählten poetischen und prosaischen Werken in die Litteratur einzuführen." Dabei giebt Wendt aber doch zu, dafs bei der Beschäftigung mit dem Lesestoff und den anzuschliefsenden Übungen in mündlicher und schriftlicher Reproduktion man vom Standpunkt einer gesunden Pädagogik nicht darauf verzichten könne, dafs im deutschen Unterrichte Gegenstände zur Sprache kämen, welche eigentlich anderen Gebieten zufallen. Müsse doch auch der Philologe, der Cäsar oder Livius behandele, mit seinen Schülern Geschichte und Geographie, bei der Lektüre des Plato Philosophie treiben u. dgl. Daraus folge, dafs gerade das Deutsche auch dadurch eine besonders wichtige Stellung im Lehrplan behalte, dafs es die verschiedenen Gebiete, in welche die Jugend eingeführt werden müsse, vermittele und dadurch zur Konzentration des Unterrichts beitrage. Wendt weist dadurch entschieden dem deutschen Unterricht und damit auch dem deutschen Aufsatze einen allgemeinen Bildungszweck zu. Wird aber solch ein allgemeiner Bildungszweck, der sich vorzugsweise in der Konzentration zeigen soll, zugegeben, so liegt es doch nahe, auch den weiteren Schlufs zu ziehen, dafs das den verschiedenen Erscheinungen Gemeinsame hervorzuheben sei, und

dann würde sich die Folgerung nicht abweisen lassen, dafs auch die sogenannten allgemeinen oder philosophischen Themata nicht ganz verworfen werden dürfen.

Ich habe in dieser Zeitschrift 1882 S. 593 in einem Aufsatze: „Über die Behandlung des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen unserer höheren Schulen" auch dieser allgemeinen Themata gedacht und dabei die Ansicht geäufsert, dafs dieselben nicht ohne weiteres zu verwerfen seien. Diesem Urteil hatte ich aber die Beschränkung hinzugefügt, dafs derlei Aufgaben nur solchen Gebieten entnommen werden dürften, die mit der bisherigen Lebenserfahrung des Schülers sich decken und denselben nicht zur Wertschätzung von Dingen auffordern, für welche der thatsächliche Inhalt seiner Seele noch keinen Anknüpfungspunkt darbiete. Den Grund, weshalb mir diese Art von Thematen nicht ganz zu verwerfen schien, habe ich nur kurz angedeutet; ich fand ihn einfach darin, dafs dieselben nicht ungeeignet seien, zur Erklärung und Erweiterung von bereits im Unterricht gewonnenen Ideen beizutragen.

Die allgemeinen Themata, d. h. solche, welche nicht aus dem gegebenen Lernstoff entnommen sind, wie z. B. Sprichwörter, Sentenzen — etwas hochtrabend hat man sie auch philosophische Themata genannt —, zerfallen selbst wieder in die sogenannten moralisierenden und die rein begrifflichen Themata.

Gegen die ersteren hat sich eine ganze Reihe von Schulmännern ausgesprochen. „Weg mit den Aufsatzthematen", sagt A. Schmid (Encyklopädie S. 314), „welche zu sentimentalen und moralisierenden Ergüssen Veranlassung geben; sie erinnern an die einer hinter uns liegenden Zeit angehörigen Tagebücher, „„jener moralischen Buchführung, bei der ein frisches, fröhliches Wollen von ganzem Herzen und von ganzer Seele nicht gedeihen kann"" (Wiese, Die Bildung des Willens). Aufgaben dieser Art sind geeignet, alles wahre Gefühl zu erkälten, wo nicht zu ertöten." Auch was Wendt gegen die moralisierenden Themata vorbringt, ist wohl begründet. Derselbe sagt (Aufgaben etc. S. 6): „Welcher gesunde Bursch wird sich so leicht entschliefsen, die Schule selbst seinem Lehrer gegenüber zu besprechen? Und doch findet man die Lernbegierde des Schülers, den Segen der Aufmerksamkeit und ähnliche Gegenstände als Aufsatzthemata. Viel anders aber ist es nicht, wenn die Jugend angehalten wird, über andere Tugenden ihre moralischen Betrachtungen anzustellen, über die Sanftmut und Schonung gegen Beleidiger, über die Bescheidenheit, welche den studierenden Jüngling ziert, über die Pietät gegen das höhere Alter, und Gesinnungen auszusprechen, die deshalb wahrhaftig nicht aus dem Herzen kommen, weil sie auf dem Papier stehen." (Vergl. auch Wendt in den neuen Jahrb. für Phil. u. Päd. 1879, 2. Abt. S. 615). Auch P. Klaucke (Deutsche Aufsätze und Dispositionen, Berlin, Weber, 1881, Einl. S. 5 ff.) hat sich

neuerdings auf das entschiedenste gegen diese Art von Thematen ausgesprochen. Er meint u. a., den meisten Schülern werde bei solchen Aufsätzen überhaupt nichts weiter übrig bleiben, als angepflogene und aufgeschnappte Gedanken an einander zu reihen mit einiger unpassender Ausfüllung, ähnlich wie einer, der des Französischen wenig kundig, eine französische Prüfungsarbeit machen soll und sich dazu eine Anzahl Phrasen sammelt, die er dann zusammensetzt und die Lücken ausfüllt, so gut es gehen will" (vgl. Hildebrand in den Pädag. Vorträgen, herausg. von Werner I S. 107). Die Hauptgefahr, die bei Behandlung solcher Themata sich leicht ergiebt, besteht demnach darin, dafs durch derartige künstliche Gefühlsergüsse das wahre Gefühl denaturiert und somit gerade das Gegenteil von dem erzielt wird, was durch derartige Aufgaben bezweckt werden soll, nämlich statt wirklicher Gefühlsbildung Sentimentalität und Heuchelei.

So wenig nun die Richtigkeit dieser Auffassungsweise geleugnet werden kann, so wird es sich andererseits doch fragen, ob damit nicht viel mehr die Behandlungsweise und die Wahl der Themata im einzelnen als die Sache selbst getroffen werde. Es ist nicht mit Unrecht bemerkt worden, dafs, wenn anders die Gefühlsbildung als ein wesentlicher Bestandteil der Gesamtbildung eine Pflege am Gymnasium erhalten solle, es doch nicht angängig sei, systematisch jede Gefühlsäufserung des Schülers zu unterdrücken. Warum sollten wir den Schüler nicht veranlassen, einmal aus dem Born seines Gefühlslebens zu schöpfen? Oder warum sollte der Lehrer es sich versagen, hier und da einen tieferen Blick in das Innere des Schülers zu werfen und dadurch dessen Individualität genauer kennen zu lernen? Wendt, der sonst auf die allgemeinen Themata nicht gut zu sprechen ist, giebt zu (Aufgaben S. 5), dafs die Schule einigermafsen auch die eigenen Lebenserfahrungen ihrer Zöglinge in ihren Kreis ziehen und sie anregen müsse, sich in der umgebenden Welt mit offenen Augen umzusehen; die Aufmerksamkeit dürfe auch auf einzelne Erfahrungen des inneren Lebens gerichtet werden, und es gebe wohl auch Gebiete darin, auf denen das Auge des Jünglings gerne weile und über die er sich dann mit Liebe und innerer Teilnahme äufsern werde. Es ist daher gewifs nicht ganz unrichtig, was Laas u. a. zur Verteidigung der allgemeinen Themata anführt: „Liefse man die moralischen Themata ganz fallen, so glitte damit ein Stoff, unverwertet und unbeherrscht, der Schule aus den Händen, die bisherige Erfahrung des Jünglings".

Wenn also zugegeben wird, dafs Gefühlsäufserungen der Schüler nicht ganz zu unterdrücken sind, so ist es doch ganz gewifs nur die Wahl eines unrichtigen Themas oder die verkehrte Behandlungsweise, wodurch die Gefühlsäufserung für das Seelenleben des Schülers gefährlich werden kann. Das

Thema ist unrichtig gewählt oder verkehrt behandelt, wenn der Schüler zur Wertschätzung von Dingen aufgefordert wird, für welche sein Gefühlsleben noch nicht reif ist. (Vgl. Fauth, Die wichtigsten Schulfragen auf dem Boden der Psychologie, Gütersloh, Bertelsmann 1878, S. 27 ff.) Ob nun dies letztere der Fall ist oder nicht, das zu beurteilen, mufs nun allerdings dem Takte des Lehrers überlassen bleiben. Hierin aber liegt gerade die enorme Schwierigkeit und die Gefahr. Denn das Urteil darüber, ob das Gefühlsleben eines Schülers zur Wertschätzung einer Sache reif sei oder nicht, ist gerade so schwierig wie die Anerziehung des Schülers selbst zum richtigen Fühlen und Urteilen, das für die Anfertigung derartiger Themata die Voraussetzung ist.

Aber auch über die allgemeinen Themata rein begrifflicher Art, die mit dem Gefühlsleben nichts zu thun haben und nur Erwägungen des Verstandes erfordern, ist sehr verschieden geurteilt worden. Während die einen, wie Laas, sie für äufserst wertvoll, ja für unentbehrlich halten, sprechen andere, wie Wendt, gerade gegen diese Art von Aufgaben sich am allerungünstigsten aus. Der letztere sagt mit vielem Recht (a. a. O.): „Worüber die gröfsten Denker sich den Kopf zerbrechen, das sollen unsere Primaner wissen, das Wesen der Bildung, das Wesen der Freiheit, der Phantasie; sie sollen den Wert der Wissenschaften kennen und die Unsterblichkeit der Seele beweisen; sie sollen ein Urteil darüber haben, ob das menschliche Geschlecht fortschreitet und ob die Übel in der Welt sich mit der Annahme einer göttlichen Vorsehung vertragen.“ Dies führe, meint Wendt, in den meisten Fällen zu einem schlechthin unwahren Wesen. Dies gelte auch von den Abhandlungen, welche Sprichwörter oder gedankenreiche Sentenzen behandeln. Seien doch selbst gereifte und gebildete Männer nur selten fähig, irgend ein treffendes Wort in seiner ganzen Tragweite zu verfolgen, und wenn man eine Reihe von Schülerarbeiten über solche Themata durchgehe, werde man den Eindruck erhalten, dafs dieselben höchst mühselig zu stande gekommen sind, sich meist in trivialen Umschreibungen bewegen und einen wahrhaften inneren Anteil des Schreibenden fast nirgends erkennen lassen. Laas dagegen hält derartige Themata für sehr wertvoll, da der Schüler in denselben über allgemein zugängliche Erfahrungen berichte; gerade dies aber werde später im Leben in allen den Kreisen verlangt, für welche der Gymnasialunterricht vorbereite. Ja Laas geht noch weiter, er behauptet, dafs solche Themata geradezu notwendig seien, da dasjenige, was der Schüler unter allen Umständen von der Inventio und Dispositio lernen müsse, namentlich die Anwendung und Verwertung richtiger Divisionen und Partitionen, ihm an anderen als allgemeinen Thematen schlechterdings nicht beigebracht werden könne (vgl. diese Zeitschrift 1869 S. 667). Die Richtigkeit dieser

letzteren Behauptung ist zwar bestritten worden, so von Klaucke (Deutsche Aufsätze S. 15 u. 16), der nicht ganz mit Unrecht meint, dafs kein Schüler einen Stoff ordentlich disponieren könne, den er nicht völlig beherrsche und bei dem er von seiner Anschauung und Erfahrung bald hier, bald da im Stiche gelassen werde. Allein, wenn die obige Behauptung auch nicht in der ausgesprochenen Allgemeinheit derselben aufrecht erhalten werden kann, so werden wir solch einem hervorragenden und erfahrenen Kenner wie Laas gegenüber doch nicht so ohne weiteres ihre absolute Grundlosigkeit annehmen dürfen. Denn bei Stoffen, die ganz aus dem Unterricht hervorgehen, ergiebt sich die Disposition meist von selbst, so dafs in der Regel dem Schüler hierin keine besondere Arbeit zugemutet zu werden braucht, wogegen die Bearbeitung allgemeiner Themata allerdings zu einer energischeren Dispositionsarbeit und somit auch zu einer genaueren Unterweisung in den Dispositionsregeln herausfordert. Und dabei handelt es sich nicht nur um Verstandesbildung überhaupt, sondern auch um eine Propädeutik für manche Berufsarten, in denen gar mancher schon die Vernachlässigung dieser Art von Übungen schwer zu büfsen hatte.

Also auch bei den Aufgaben rein begrifflicher Art stehen sich unverkennbarer Nutzen und Schaden gegenüber. Der Schaden, den sie bringen können, wird zumeist in einer Einbufse des wahren Sinnes, in einer Art Erziehung zur Sophistik, also als ein moralischer empfunden, ihr Nutzen dagegen meist in der Verstandesentwickelung erblickt, somit als ein intellektueller aufgefafst. Die Vertreter beider Anschauungen haben in ihrer Art recht. Das ist ja eben das Wesen der Sophistik, dafs sie die Verstandesentwickelung einseitig fördert auf Kosten des Gefühls und der Moral. Allein es würde sich doch fragen, ob nicht auch bei dieser Art von Aufgaben der genannte Gegensatz erst durch verkehrte Behandlungsweise erzeugt wird. Wenn es z. B. gelänge, solche begriffliche Themata zu wählen, für deren Verständnis der Schüler bis zu einem gewissen Grade vorbereitet, deren Inhalt schon im wesentlichen in der Seele des Schülers enthalten ist? Ich sage im wesentlichen, weil bei keiner Arbeit der Inhalt als ein innerlich geordneter schon vorher vollständig gewonnen sein darf, wenn der Aufsatz nicht zur reinen Reproduktion und zu einer Übung in blofs sprachlicher Fertigkeit herabsinken soll. Könnten bei richtiger Wahl der Themata und entsprechender Behandlungsweise nicht auch solche Aufgaben etwas mit zur Gesamtbildung beitragen? Es scheint demnach, dafs auch bei den Aufsätzen begrifflicher Art der Schwerpunkt in dem Wie, in der Art und Weise der Fassung und in der richtigen Anlehnung an den Wissensstoff und das Geistesleben des Schülers liege. Aber — fügen wir es gleich hinzu — auch hier ist es unendlich schwierig für den

Lehrer, das Richtige zu treffen, auch hier sind grofse Fehler möglich, und es kann in einer Weise gesündigt werden, dafs der aus der Bearbeitung solcher Themata entspringende Vorteil zu dem eventuellen Schaden in gar keinem Verhältnis steht.

Es könnte aus dem Vorhergehenden leicht der Schlufs gezogen werden, dafs es geraten sei, von diesen allgemeinen Thematen überhaupt abzusehen. Wenn die aus der Bearbeitung derselben sich ergebende Gefahr so grofs und die Wahrscheinlichkeit einer richtigen Behandlung so klein ist, dann liegt der Gedanke allerdings sehr nahe, auf dieselben ganz zu verzichten. Es fragt sich nur, ob wir diese Folgerung so ohne weiteres acceptieren sollen.

Es ist gar keine Frage, dafs es vom Standpunkte der allgemeinen Bildung aus sehr zu bedauern wäre, wenn diese Art von Aufsätzen gänzlich in Wegfall käme. Damit kommen wir auf die im Eingang unserer Abhandlung berührte Frage zurück: Hat der deutsche Unterricht und speziell der Aufsatz allgemeine Bildungszwecke zu verfolgen? Ich bin nun entschieden nicht der Ansicht, dafs man, wie man verschiedentlich verlangt hat, dem deutschen Unterricht und Aufsatz zumuten solle, alle in den verschiedenen Lehrgegenständen aufgenommenen Vorstellungen durch freie Verarbeitung zu verinnerlichen und somit sämtliche Unterrichtsstoffe in den Kreis seiner Betrachtung zu ziehen. Eine solche Last einem einzelnen Fach aufzubürden, ist vor allem ganz undurchführbar. Ist es schon schwer, den im deutschen Unterricht selbst gebotenen Stoff vollständig heranzuziehen, so wird eine Verarbeitung des gesamten Lehrstoffes zur baren Unmöglichkeit. Die aufgenommenen Materien durch mündliche und schriftliche Reproduktionen zum klaren und deutlichen Bewufstsein zu bringen, ist vielmehr Aufgabe jedes einzelnen Fachs. Laas geht entschieden zu weit, wenn er den deutschen Aufsatz als den Mittelpunkt bezeichnet, in welchem der ganze übrige Unterrichtsstoff zusammengefafst werden soll. Eine solche Forderung würde neben einer Reform des deutschen Unterrichts wohl eine Reform des gesamten Unterrichts bedingen. Überhaupt hat sich — und darauf hat am nachdrücklichsten Wendt aufmerksam gemacht — der deutsche Unterricht doch zunächst mit deutscher Sprache zu beschäftigen. Allein ein Körnchen Wahrheit liegt doch in der Laasschen Anschauung. Wie oben erwähnt, hat Wendt nachgewiesen, dafs es nicht zu umgehen sei, im Deutschen Gegenstände zur Sprache zu bringen, welche eigentlich anderen Gebieten zufallen; damit aber fällt dem deutschen Unterricht ganz von selbst die Aufgabe zu, die verschiedenen Gebiete, in welche die Jugend eingeführt werden soll, zu vermitteln. Daraus folgt, dafs, wie es entschieden verkehrt ist, die Aufsatzthemata nur vom Standpunkt der geistigen Verarbeitung des gesamten Lernstoffes zu betrachten, andererseits sich

ganz von selbst die Forderung aufdrängt, bei der Wahl von Aufsatzthemen auch auf die oben bezeichnete Aufgabe der Vermittlung zwischen den einzelnen Gebieten Bedacht zu nehmen. Ganz ohne stoffliches Interesse ist somit der Aufsatz nicht. Wenn er aber ein stoffliches Interesse bieten und nicht lediglich formal sein und sich dabei nicht allzusehr in das Detail der den einzelnen Fächern zugehörigen Stoffe verlieren und damit in den Fehler der Laasschen Praxis verfallen soll, so wird er sein Augenmerk auf das die einzelnen Kenntnisse Verknüpfende richten oder mit anderen Worten dahin streben müssen, bei aller konkreten Bestimmtheit das Gefühl des Schülers für das den verschiedenen Erscheinungen Gemeinsame zu wecken, seinen Blick vom Detail aufwärts zum Ganzen zu richten und so ihn allmählich zu gewöhnen, das verschiedenen Gebieten Ähnliche und Gemeinsame zu erfassen.

Verknüpft man nun mit dem deutschen Aufsatze solch ein allgemeines stoffliches Interesse, so werden allgemeine Themata nicht leicht entbehrt werden können.

Um nun aber einerseits die oben besprochenen mit der Behandlung der allgemeinen Themata verbundenen Gefahren zu vermeiden und andererseits der soeben betonten Aufgabe der stofflichen Vermittlung zu genügen, müfsten dieselben von besonderer Beschaffenheit sein. Man hat auch schon auf verschiedene Weise versucht, dergleichen zu finden. Vor allem glaubte man einen besonders glücklichen Griff gethan zu haben, wenn man die allgemeinen Themata in die Form einer allegorischen Erzählung kleidete. So hat man z. B., statt eine Definition von den Begriffen „Mut", „Grofsmut", „Demut" u. dgl. zu verlangen, an die Schüler die Aufgabe gestellt, eine Erzählung zu erfinden, betitelt: Vater Mut läfst sich von seinen Söhnen Edelmut und Hochmut und seinen Töchtern Grofsmut, Demut und Sanftmut ihre Erlebnisse erzählen. Was dabei für Zeug herauskommen mag, kann man sich lebhaft vorstellen. Ein anderes Auskunftsmittel besteht darin, dafs man sich bei derartigen allgemeinen Thematen auf Reproduktionen beschränken solle. So wollen einige, die das Moralisieren nicht lassen können, für Tertia und Sekunda die Reproduktion von Predigten einführen. Manche, wie Dietrich (Der deutsche Unterricht S. 40), sind bescheidener; sie meinen, dafs hier und da auch etwas anderes als Predigten geboten werden müsse. Andere wieder glauben, die Themata ihrer allzu grofsen Allgemeinheit dadurch entkleiden zu müssen, dafs sie etwas eminent Praktisches mit denselben verknüpfen, wie der Erfinder des bekannten Heringsthemas (Über die Kulturbedeutung des Herings im Getriebe des menschlichen Lebens), oder wie derjenige, welcher dem Thema: „Mit der Dummheit kämpfen Götter selbst vergebens" seinen allgemeinen Cha-

rakter dadurch entziehen wollte, dafs er die Schüler darauf hinwies, bei den Dummen an sich selbst und bei den Göttern an die Lehrer zu denken. Nicht viel besser gestaltet sich die Sache, wenn anstatt „vom Unterricht und der Erziehung" im allgemeinen „vom Wesen und Ziel des Unterrichts im Kindergarten I und II" gesprochen werden soll. Mit solchen Auskunftsmitteln kommt man auf Sonderbarkeiten, durch welche sich die Schule der Welt, ja selbst den Schülern gegenüber lächerlich macht, — das Schlimmste, was ihr passieren kann. Ein Blick in die meisten Dispositionsbücher zeigt klar die Fehler, die gemeinhin gemacht werden. Da soll ein Schüler ein Dichterwort bearbeiten, ohne dafs ihm nur angedeutet wird, von wem die Sentenz stammt und in welchem Zusammenhange sie vom Dichter ausgesprochen wurde. Einer solchen Behandlungsweise, welche ohne alle Beziehung zur Quelle und ohne alle Anknüpfung an Beispiele aus dem Leben das Dichterwort rein abstrakt behandelt, wäre die weiter unten zu berührende Chrie immer noch vorzuziehen, die doch wenigstens durch das dictum cum laude auctoris und die expositio auf die Quelle und den Zusammenhang der betreffenden Stelle mit dem übrigen Text und durch das simile und das exemplum auf die Erfahrungen im Leben und in der Geschichte eingehen mufs. Überhaupt wird sich eine derartige Aufgabe ganz anders gestalten, wenn nach dem Zusammenhange gefragt wird, in welchem ein Dichterwort steht, anstatt den Schüler über dasselbe im allgemeinen schreiben zu lassen, z. B: „In welchem Zusammenhange spricht der Dichter das Wort: „„Das Leben ist der Güter höchstens nicht?"" oder „Welchen Sinn hat bei Goethe das Wort: „Heilig sei dir der Tag, doch schätze das Leben nicht höher als ein anderes Gut; denn alle Güter sind trüglich?" Voraussetzung ist dabei natürlich, dafs der Lehrer die betreffenden Stellen vorher mit den Schülern gelesen und sie durch geeignete Fragen über den Text auf das Thema vorbereitet hat. Auf diese Weise verlieren die Themata ihre Unbestimmtheit und gestalten sich zu einer konkreten Interpretation. Noch fruchtbarer werden diese Themata werden, wenn es gelingt, sie mit der übrigen Lektüre und dem Lernstoff in innigere Beziehung zu setzen. Diese Beziehung mufs aber eine natürliche und sich von selbst ergebende sein; alles Gesuchte ist dabei zu vermeiden. Wenn z. B. Werneke (Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes S. 180) wünscht, dafs nicht irgend ein beliebiger Spruch herausgegriffen, sondern allemal ein solcher gewählt werde, der mit den in der Klasse zur Sprache gebrachten Gedanken in Zusammenhang stehe und somit an das beim Unterricht Gesagte angeknüpft werden könne, so ist das ganz schön und gut, aber es liegt die Gefahr sehr nahe, dafs dabei häufig die Beziehung zu künstlich hergestellt werde. Dies ist schon bei dem Erläuterungsbeispiele, mit dem Werneke seinen Vorschlag plausibel machen will, in hohem Grade

der Fall. Er meint nämlich, das Thema: „Nicht der ist auf der Welt verwaist, dem Vater und Mutter gestorben, sondern der für Herz und Geist keine Liebe und kein Wissen erworben“ könne zweckmäfsig aufgegeben werden, wenn etwa in der Klasse die Rede Ciceros pro Archia poëta gelesen sei, „wobei wiederholt von der Freundschaft des jungen Archias mit den edelsten Familien Roms, sowie von dem Vorteil und Genufs, den die Pflege der Kunst und Wissenschaft gewährt, die Rede gewesen. In diesem Fall würde natürlich im Aufsatz mehrfach Bezug auf diese Rede genommen werden können. Namentlich würde die Einleitung dann anders lauten und mehrere Stellen aus der zweiten Hälfte der Rede böten sich von selbst als Citate dar.“ In diesem Falle ist doch der Archias geradezu mit den Haaren herbeigezogen. Überhaupt wird sich bei diesem Verfahren in den seltensten Fällen ein Dichterspruch finden lassen, der gerade mit dem in der Schule behandelten Gegenstand in Verbindung gebracht werden kann. Ganz anders steht die Sache, wenn die Beziehung zwischen dem allgemeinen Gedanken und der Lektüre durch die letztere selbst vermittelt wird, z. B. statt des Themas: „Mit des Geschickes Mächten ist kein ewiger Bund zu flechten“, welches in dieser allgemeinen Fassung auf nichts anderes als auf eine Klage über die Unbeständigkeit des Glückes hinausläuft, nehme man den spezielleren Gedanken, der in den Worten des Demosthenes Olynth. II 20 ausgedrückt ist: *ἀλλ' οἶμαι, νῦν μὲν ἐπισκοτεῖ τούτοις τὸ κατορθοῦν· αἱ γὰρ εὐπραξίαι δειναὶ συγκρύψαι τὰ τοιαῦτ' ὀνείδη, εἰ δέ τι πταίσει, τότ' ἀκριβῶς αὐτοῦ ἐξετασθήσεται*, und lasse denselben mit Bezugnahme auf die zweite olynthische Rede und unter Heranziehung der Parallelstellen bei Isokrates und Sallust ausarbeiten. In ähnlicher Weise lasse man den Spruch des Sokrates: *δεῖ ἐπιμέλεσθαι φρονήσεως καὶ ἀληθείας καὶ τῆς ψυχῆς ὅπως ὡς βελτίστη ἔσται* nicht abstrakt beweisen, sondern im Zusammenhange mit den Ansichten des Sokrates über das Leben und dessen Wert überhaupt im Anschlufs an die Lektüre Platos begründen. Ebenso wird sich mit anderen Sentenzen verfahren lassen. Anstatt z. B. die Richtigkeit des Wortes: „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne“ ganz allgemein zu erläutern, suche man es mit Beziehung auf Wallensteins Leben nachzuweisen, indem man dem Thema etwa folgende Form gäbe: „Hat Wallenstein gemäfs dem Spruche gehandelt: In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne?“ Ein anderes Beispiel! Anstatt des Themas: „Lob der aurea mediocritas“ nehme man das speziellere: „Warum preist Horaz so oft die aurea mediocritas?“ und suche an der Hand der verschiedenen Stellen, die der Lehrer vorher mit den Schülern besprochen hat, aus den persönlichen Verhältnissen des Horaz die Frage zu beantworten. Ebenso anstatt das Thema: „Aequam memento rebus in arduis servare mentem“ allgemein und als blofse Sentenz zu behandeln, frage man,

inwiefern dieser Ausspruch mit der Lebensauffassung des Horaz übereinstimme. Wenn ferner das Thema gestellt wird: „Vis consili expers mole ruit sua“ (Hor. Od. III 4, 65), so behandle man es speziell im Anschlufs an die in der Ode des Horaz entwickelten Gedanken, wobei ich als selbstverständlich voraussetze, dafs die Ode vorher in der Schule gelesen und genau erklärt worden ist und der Lehrer dann insbesondere auf diejenigen Punkte aufmerksam macht, auf welche der Schüler bei der Bearbeitung des Themas seine Aufmerksamkeit vor allem zu richten hat. Wenn er dabei auch Analogieen aus der neueren Geschichte, wie z. B. die französische Revolution, heranziehen will, so ist dagegen nichts einzuwenden, vorausgesetzt, dafs sich die Betrachtung im wesentlichen an die von Horaz gemeinten römischen Verhältnisse anlehnt. Die homerischen Worte *οὐκ ἀγαθὸν πολυκοιρανίη, εἷς κοίρανος ἔστω* mache man auch nicht zu einem abstrakten Lob der Monarchie, sondern stelle die Aufgabe, die Richtigkeit des in den genannten Worten enthaltenen Gedankens speziell in Bezug auf die Verhältnisse im Griechenheer vor Troja nachzuweisen.

Die Auffindung solcher Themata ist allerdings mit einiger Mühe verknüpft, da sie der Lehrer wohl in den wenigsten Dispositionsbüchern finden wird, sondern sie vielmehr meist selbst aufsuchen mufs.

Werden auf diese Weise allgemeine Sentenzen mit der Lektüre verknüpft, so wird ein doppelter Vorteil erreicht. Einerseits erhält das Thema eine speziellere Gestalt, andererseits gewinnt die Lektüre eine Beziehung zu einem allgemeinen Gedanken und wird dadurch anregender und fruchtbarer. Die Themata werden dadurch ihrer Isoliertheit entzogen und für den Ideenzusammenhang verwertbar. Dafs bei dieser Begränzung der allgemeinen Themata die Anwendung der übrigens auch sonst meist aufzugebenen Chrie ausgeschlossen ist, leuchtet von selbst ein. Die Gründe freilich, welche man gegen die Chrie bis jetzt ins Feld geführt hat, sind einander ganz entgegengesetzt. Die einen sagen, dieselbe sei eine Zwangsjacke; der Schüler verliere dadurch die Gelegenheit und Lust zu freiem Schaffen; andere sagen, sie führe zu hohler Wortmacherei oder zu Trivialitäten (Wendt a. a. O.). Nach Laas besteht der Fehler der Chrie darin, dafs sie den Schüler von seiner wichtigsten Aufgabe, der Anordnung des Hauptteils (argumentatio) ableite. Mir scheint das Verwerfliche an derselben hauptsächlich darin zu liegen, dafs die einzelnen Teile ohne alle innere Verknüpfung sind; Beweise, Gleichnisse, Beispiele, Citate stehen nicht in Verbindung mit der Gedankenentwickelung, sondern in besonderen Fächern zusammengeschachtelt und somit ganz isoliert da. Dieser Mangel an innerer Verknüpfung hat schon äufserlich eine Menge von lästigen Wiederholungen und somit Phrasenmacherei im Gefolge und führt bei fortgesetzter Übung zur Ge-

wöhnung an unzusammenhängendes Denken, also zu einem Resultat, welches den Zwecken des Aufsatzes geradezu entgegengesetzt ist. Weil die Chrie auch den gedankenlosen Schüler befähigt, doch irgend etwas zu Papier zu bringen, hat man sie mit Rücksicht auf die „schwächeren Schüler" beibehalten wollen. Wir halten diesen Gesichtspunkt nicht für durchschlagend; höchstens könnte man daraus folgern, dafs der Schüler zu Zwecken der inventio mit der Chrie bekannt zu machen sei und hier und da einmal ein Aufsatz nach diesem Schema durchgesprochen werde.

Mannheim. Max Zoeller.

Das griechische Skriptum in Prima.

Nachdem durch die „Ordnung der Entlassungsprüfungen" von 1882 beim Abiturientenexamen an die Stelle des früheren griechischen Extemporale eine Übertragung aus der fremden Sprache getreten und durch dieselbe (§ 9, 3) festgesetzt worden ist, dafs mit den Prüfungsarbeiten der Abiturienten auch die bei der Versetzung nach Prima gelieferte Übersetzung ins Griechische eingesandt werden soll, mufs es auf den ersten Blick scheinen, als ob durch diese Bestimmungen dem griechischen Skriptum in I neue Bahnen angewiesen und in dieser Klasse Übungen, die der Prüfungsarbeit entsprechen, anzustellen, d. h. Übersetzungen ins Deutsche anzufertigen seien, während die bei der Versetzung aus O.II gelieferte Arbeit als Schlufsleistung für die schriftlichen Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen angesehen werden müsse. Aber § 3 der „Ordnung der Entlassungsprüfungen" fordert ausdrücklich, dafs der Abiturient „in der griechischen Formenlehre und den Hauptpunkten der Syntax Sicherheit beweise", und in den „Erläuterungen zu dem Lehrplane der Gymnasien, Zu 4" heifst es: „Die Schreibübungen haben auch in der zweiten Hälfte der Unterrichtszeit nur den Zweck, durch Befestigung der Kenntnisse der Formenlehre und durch Eingewöhnung in die Grundlehren der Syntax die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern."

Demnach verlangt Rothfuchs („Methodische Bemerkungen über den griechischen Unterricht mit Beziehung auf die neuen Lehrpläne" im „Gymnasium" 1884 Sp. 73 ff.) auch für Prima Schreibübungen, durch welche die Sicherheit in der Syntax gewahrt werden soll, d. h. Übersetzungen aus dem Deutschen, und daneben jährlich zwei bis drei Formenextemporalien nach vorbereitender Prüfung und Direktive; Schiller in seiner „Prakti-

schen Pädagogik" erwähnt schriftliche Übungen im Übersetzen aus der fremden Sprache nicht, ebenso wenig der „Bericht über die Verhandlungen der 36. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Karlsruhe" in dem Abschnitt über „den griechischen Unterricht in der preufsischen Gymnasialreform und die griechischen Schreibübungen in der Maturitätsprüfung" (N. Jahrb. f. Ph. u. P. 1883, 2. Abt., S. 86ff.). Auch Grosser (ebendort S. 7) und von Oppen („Der griechische Unterricht" S. 16ff.) trennen die schriftlichen Arbeiten der Prima ihrer Beschaffenheit nach nicht von denen der anderen Klassen.

Aber neben diesen Arbeiten sollen nach Rothfuchs (S. 123) einige Übungen im Übersetzen ins Deutsche veranstaltet werden, von Oppen empfiehlt für Prima die Anfertigung von Übersetzungen abwechselnd mit dem Extemporale, und Grosser fordert „zuweilen eine griechische Klausurarbeit als Vorübung zur Abiturientenprüfung."

Ref. glaubt im Folgenden nachweisen zu können, dafs die zuletzt erwähnten Klausurarbeiten nicht nur dann und wann, sondern so häufig als irgend möglich geschrieben werden müssen, und hält eine möglichst vielseitige und gründliche Übung im schriftlichen Übersetzen aus dem Griechischen für erforderlich. Wird dies zugegeben, so bleibt für die andere Art von Übersetzungen nur wenig Zeit und Kraft übrig, und dieses Wenige verringert sich noch, sobald man in den Arbeitsplan nach Rothfuchs' Vorschlag auch Formenextemporalien aufnimmt. Je mehr die den einzelnen Gattungen schriftlicher Übungen zugestandenen Rechte ausgeglichen werden, um so geringer sind die Leistungen auf jedem Gebiete; der Spruch „Non multa, sed multum" gilt, wie überall in der Pädagogik, so auch hier.

Aber ich glaube, dafs es möglich ist, die schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen in Prima ganz zu beseitigen. Ihr Zweck ist in erster Linie die Wahrung der in den früheren Klassen erworbenen Kenntnisse in Formenlehre und Syntax, und es ist eine gewifs von allen Lehrern des Griechischen in I gemachte Erfahrung, dafs die Schüler nach ihrer Versetzung aus O.II sehr schnell das vergessen, was sie bisher aus der Grammatik gelernt haben. Doch sollte das eben erwähnte Ziel nicht auch auf andere Weise als durch deutsch-griechische Extemporalien resp. Exercitien erreicht werden können? Rothfuchs a. a. O. Sp. 82 sagt: „Kann . . . die Lektüre nicht zur Erhaltung des grammatischen Wissens dienen? Sie kann es nicht, weil in ihr nur Unregelmäfsigkeiten der Grammatik behandelt werden dürfen, und soll es nicht, weil sie sonst zur Magd dieser erniedrigt werden und ihre hohe Würde verlieren müfste." Aber die Besprechung jeder Unregelmäfsigkeit setzt voraus, dafs der Schüler sich des Regelmäfsigen bewufst sei; erkennt der Lehrer, dafs dies nicht der Fall, so mufs auch das Regelmäfsige mindestens erwähnt

werden, und auf solche Weise finden m. E. bei der Interpretation der Schriftsteller fortwährende grammatische Repetitionen statt. Zwar sind diese nicht systematisch; aber es können ja aufserhalb der Lektüre einzelne Teile der Grammatik auch zusammenhängend behandelt werden, ganz besonders bei der Besprechung des griechisch-deutschen Extemporale. Allerdings sind Energie des Lehrers und tüchtige Vorbereitung der Schüler für Prima Bedingungen, unter denen allein mündliche Wiederholungen zur festen Wahrung des Erlernten ausreichen.

Werden nun die deutsch-griechischen Extemporalien aus I beseitigt, so können nicht nur regelmäfsige Vorübungen für das Abiturientenskriptum veranstaltet werden, sondern es bleibt auch Zeit, dann und wann, wie Rothfuchs will, ein Formenextemporale schreiben zu lassen, eine Übung, die gerade für die obersten Klassen von ganz besonderem Werte ist. Man kann mir die oben erwähnte Stelle aus den „Erläuterungen" vorhalten, welche Extemporalien ausdrücklich zu verlangen scheint. Aber vielleicht läfst sich dieselbe auch auf die Übersetzungen aus dem Griechischen beziehen, namentlich wenn die Durchnahme der Arbeiten mit grammatischen Repetitionen verknüpft ist, ja sie wird, auf jene angewandt, dem Lehrer einen schätzenswerten Mafsstab für die Beurteilung bieten. Ist aber diese Beziehung unmöglich, so möge man das Folgende als Vorschlag einer Neuerung und als Ausdruck des Wunsches, dafs die betr. Stelle geändert werde, ansehen.

Es könnte die Notwendigkeit einer schriftlichen Vorbereitung auf das Maturitätsskriptum bestritten und eingewandt werden, dafs ja die Übung, welche der Schüler durch das mündliche Übersetzen während eines sechsjährigen Unterrichts erlangt habe, eine sichere Gewähr für das Gelingen der Abiturientenarbeit bieten müsse — die Reife des Prüflings und die Angemessenheit der Aufgabe vorausgesetzt. Dem widerspricht die Erfahrung, die jeder Lehrer macht, wenn er die erste in I geschriebene Übersetzung ins Deutsche korrigiert. Die gelieferten Arbeiten zeigen, dafs auch ganz leichte Stellen, namentlich wenn sie einem bis dahin noch nicht gelesenen Schriftsteller entnommen sind, den Schülern Schwierigkeiten bieten, wie sie der Lehrer nicht im entferntesten geahnt hat, und Fehler veranlassen, die er kaum für möglich gehalten hätte. Die Gründe zu finden ist nicht schwer. Es ist eben etwas ganz anderes, Gedrucktes, als Geschriebenes zu übersetzen, selbst vorausgesetzt, dafs letzteres richtig, nicht durch falsche Accente und Buchstaben, verkehrte Interpunktion u. s. w. entstellt ist; die gröfsere Gedrängtheit der Druckschrift macht die Sätze und Perioden übersichtlicher und erleichtert so die Übersetzung, ihre gröfsere Deutlichkeit schliefst die Gefahr aus, dafs einzelne Buchstaben oder ganze Wörter falsch gelesen werden, was bei einem Diktat nur zu leicht vorkommt. Wir dürfen uns

ferner nicht verhehlen, dafs unsere Schüler trotz aller Ermahnungen, trotz aller Einrichtungen, die dagegen von Seiten der Schule getroffen werden, vielfach gedruckte Übersetzungen benutzen, und zwar um so mehr, je höher die Klasse ist; dafs sie sich dadurch an Unselbständigkeit gewöhnen, und dafs deshalb in Rücksicht auf die Maturitätsprüfung Übungen erforderlich sind, welche die Schüler zum Übersetzen ohne unerlaubte Hilfsmittel zwingen und ihnen zugleich durch ihren Ausfall klar die Notwendigkeit selbständiger Arbeit nachweisen. Drittens sind auch, so scheint mir, die Ansprüche, die wir an die mündlich zu liefernde Übersetzung eines Schülers stellen, weit geringer als die bei der schriftlichen; wir werden ihm bei jener die Wiederholung desselben Wortes kurz nach einander, die Beibehaltung längerer Perioden, wie sie das Deutsche nicht liebt, u. dgl. nicht übel nehmen, wenn er nur die Stelle verstanden hat; ja ich meine, dafs der Lehrer selbst die mit den Schülern in gemeinsamer Arbeit zuletzt festgestellte Übersetzung nicht unerheblich korrigieren würde, wenn er sie geschrieben vor sich hätte. Endlich halte ich es für nicht unerheblich, dafs beim mündlichen Übersetzen Fehler im Verständnis entweder sogleich oder wenigstens bei der Durchnahme der doch immer nur kleinen Abschnitte des Textes korrigiert werden, während bei einer schriftlichen Arbeit ein einziges Mifsverständnis am Anfang die ganze Leistung verderben kann; als ein nicht vollständig passendes, aber der Praxis entnommenes Beispiel führe ich an, dafs bei einem Extemporale aus Plat. Apol. c. 20 ein Schüler die Bemerkung des Lehrers, *Λέοντα* sei grofs zu schreiben, überhört und nun aus der ganzen Erzählung eine Hagenbecksche Tiergeschichte gemacht hatte. Vgl. hierüber auch Bordellé in dieser Zeitschr. 1884 S. 399.

Die folgenden Bemerkungen über das griechisch-deutsche Extemporale in Prima sind vielleicht geeignet, eine Diskussion der Fachgenossen über diesen Punkt anzuregen; sie könnten mutatis mutandis auch da Anwendung finden, wo diese Übung nicht regelmäfsig, sondern nur bisweilen stattfindet.

Für die Methodik geben die „Bemerkungen der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen zu den von den Abiturienten der Gymnasien . . . im Ostertermin 1887 angefertigten griechischen... Prüfungsarbeiten“ d. d. Berlin 22. XII. 87 (abgedruckt im Centralblatt von 1888, März-Aprilheft, S. 219 ff.) einige Anhaltspunkte.

Dieselben stellen als Umfang des Abiturientenskriptums 40 bis 50 Zeilen der Teubnerschen Ausgaben fest. Das sind ca. 400 Worte. Da die Abiturienten drei volle Stunden für das Übersetzen haben, die gewöhnliche Schulstunde aber höchstens 55 Minuten dauert und von derselben noch mindestens zehn Minuten auf das Diktieren verwandt werden müssen, so kommen auf eine Klassenarbeit ca. 100 Worte. Bei leichteren Stellen kann man

wohl bis 125 oder 140 gehen; in jedem Falle aber wird man finden, dafs die Schüler nur mit Mühe zur rechten Zeit fertig werden.

Der Stoff soll nach derselben Verfügung der klassischen Zeit angehören; empfohlen werden vorzugsweise Xenophon, Demosthenes, einzelne der übrigen attischen Redner und Plato; bedenklich seien Thukydides und die Tragiker. Letztere möchte ich zunächst ganz aus dem Skriptum verweisen; es werden sich in ihnen nicht viel Stellen finden, die, ohne dafs eine längere Einleitung durch den Lehrer vorausgeschickt wird, dem Schüler durchweg verständlich werden und zugleich ein in sich abgeschlossenes Ganzes bilden; auch bietet die Prosa genug Stoff dar. Plato als Schriftsteller der Prima ist in hohem Grade geeignet; aber die Auswahl ist auch bei ihm keine überreiche. Stellen mit lebhaftem Dialog werden am besten vermieden; der häufige Wechsel der Personen verursacht Schwierigkeiten. Aber auch die zusammenhängenden Reden können oft ohne Einleitung nicht verstanden werden. Das meiste findet man in den ersten und den letzten Kapiteln der für die Schule geeigneten Dialoge (wobei ich namentlich auf den herrlichen Schlufs des Phädon aufmerksam mache); aufserdem läfst sich besonders aus der Apologie vieles verwenden. Isokrates pflegt auf den Gymnasien jetzt nicht mehr gelesen zu werden; die Extemporalien bieten Gelegenheit, die bewunderungswürdige Schönheit seiner Sprache kennen zu lernen, und namentlich aus dem Panegyrikos eignen sich viele Abschnitte zu schriftlichen Übersetzungen.

Was die Wahl des Schriftstellers, dem die Stoffe zu entnehmen sind, anbetrifft, so scheint es mir am passendsten, in diesem Punkte die schriftlichen Arbeiten mit der Lektüre in Übereinstimmung zu bringen. Die hier in Betracht kommenden griechischen Schriftsteller sind nach ihrer Ausdrucksweise so verschieden von einander, dafs der Schüler die jedes einzelnen nur durch fortgesetzte Übungen kennen lernen und einige Geläufigkeit in ihr erwerben kann. Wird nun das mündliche Übersetzen vom schriftlichen unterstützt, so erlangt er diese Geläufigkeit eher als ohne jene Übereinstimmung; je schneller er in der Sprache des betreffenden Schriftstellers heimisch wird, um so eher gelingt ihm die Arbeit, und welche Wichtigkeit die Freude am Gelingen in der Pädagogik hat, brauche ich nicht erst anzudeuten. Da hauptsächlich Plato und Demosthenes in I gelesen werden, so wird der Schüler ihre Ausdrucksweise auch durch die Extemporalien so gründlich kennen lernen, dafs er ein leichtes Stück aus ihnen beim Abiturientenexamen ohne Schwierigkeit zu übersetzen vermag. Unter der angegebenen Bedingung kann auch Thukydides verwendet werden; dann darf ihm allenfalls auch das Prüfungsskriptum entnommen werden. Eine Schwierigkeit entsteht nur, wenn Sophokles ohne einen Prosaiker daneben ge-

lesen wird; in diesem Falle bieten die auf der Schule nicht gelesenen Redner, in erster Linie Isokrates, und aufser ihnen Xenophon reiches Material.

Jedes Extemporale oder wenigstens mehrere aufeinander folgende müssen ein Ganzes für sich bilden. Eine Sammlung von Stellen, die nach Inhalt wie Umfang geeignet sind, aus den hier in Betracht kommenden Schriftstellern wäre eine dankenswerte Arbeit.

Eine Steigerung vom Leichteren zum Schwereren läfst sich allenfalls durch vorsichtige Auswahl des Stoffes erzielen; eher wird sie dem Lehrer gelingen, wenn er selbst sie in die Aufgabe hineinträgt dadurch, dafs Schwierigkeiten im Texte, namentlich solche, die durch die eigentümliche Ausdrucksweise des jedesmaligen Schriftstellers entstehen, zuerst beseitigt oder kurz erklärt, nachher allmählich zugelassen werden, sobald die durch mündliches und schriftliches Übersetzen gesteigerte Kraft des Schülers zu ihrer Bewältigung ausreicht.

Wichtig scheint mir auch Folgendes zu sein. Das griechischdeutsche Extemporale läfst sich nicht blofs sprachlich, sondern auch sachlich zu der Lektüre in Beziehung setzen und zur Erläuterung und Vertiefung der letzteren verwenden. So würden sich beispielsweise an die Lektüre von Thuk. II 13, wo auf die Kylonische Blutschuld hingewiesen wird, passend Extemporalien über denselben Gegenstand aus I 126 anschliefsen. Die Persönlichkeit des dem Schüler in den Platonischen Dialogen entgegentretenden Sokrates kann ihm durch Extemporalien, die Züge aus dem Charakter des Weisen enthalten, z. B. aus der Apologie oder aus den Schlufskapiteln des Phädon, näher gebracht werden. Zu den ersten Kapiteln der Apologie bildet der Anfang der Memorabilien eine Parallele. U. a. m.

Beim Diktieren des Textes zu Anfang der Extemporalestunde mufs es dem Lehrer gestattet sein, überall da, wo der Schüler in der Orthographie schwanken könnte, einen Fingerzeig für die richtige Schreibung zu geben. Hierzu rechne ich: Unterscheidung von *τ* und *ϑ*, von *ευ* und *οι*, von *αι* und *ει*, Angabe des Iota subscriptum, des Accentes da, wo ein Zweifel entstehen dürfte, u. a. (Vgl. auch Kohl in dieser Zeitschr. 1884 S. 183). Unverständige Schreibungen, wie das von Rothfuchs a. a. O. erwähnte *φαίνεστει*, gehören natürlich nicht hierher. Die betonten Silben müssen recht scharf hervorgehoben, die Interpunktion genau diktiert und die einzelnen Worte getrennt gesprochen werden (ein Schüler schrieb *παῖς ϑεῶν* für *παῖς τε ὤν*). Nach Beendigung des Diktats wird der ganze Text noch einmal vom Lehrer vorgelesen. Die Schüler schreiben das Griechische auf die linken Seiten des Heftes, die Übersetzung auf die rechten; sie erst im Unreinen anfertigen zu lassen, ist nicht rätlich, auch würde die Zeit kaum ausreichen.

Die Korrektur des Lehrers erstreckt sich ebenso auf den griechischen Text wie auf die deutsche Übersetzung. Die in der letzten gemachten Fehler zerfallen in zwei Gruppen: entweder ist das Griechische nicht verstanden, die Übersetzung ist falsch; oder das Griechische ist zwar verstanden, aber die Übersetzung ist undeutsch. Die Fehler der ersten Art werden natürlich schwerer wiegen und bei der Censierung den Ausschlag geben; als Zeichen für sie würde ich einen einfachen Strich oder in besonders schlimmen Fällen ein Kreuz vorschlagen. Für die Kennzeichnung der Fehler der zweiten Gruppe ist eine möglichst kurze Notiz, wie „Ausdruck", „Verbindung" u. s. w., erforderlich; bei Anstalten, wo für die deutschen Aufsätze verabredete Zeichen, einzelne Buchstaben u. s. w. die Randbemerkungen des Lehrers vertreten, können dieselben auch für das griechische Extemporale angewandt werden.

Es folgt die Rückgabe und Besprechung der Extemporalien.

Ich habe immer gefunden, dafs bei der Durchnahme von Arbeiten die Aufmerksamkeit der Schüler dann am gröfsten ist, wenn ihnen Fehler zur Berichtigung vorgelegt werden ohne Mitteilung, wer unter ihnen dieselben gemacht habe. Da nun die Aufmerksamkeit zur Ausrottung eines Fehlers um so gröfser sein mufs, je schlimmer der Fehler ist, so scheint es angemessen, vor der Rückgabe der Hefte zunächst die schlimmsten Versehen zu besprechen ohne Nennung der betreffenden Schüler. Doch wird diese Besprechung sich auf Einzelheiten beschränken müssen, die berichtigt werden können, ohne dafs man den ganzen Satz vor Augen zu haben braucht; also z. B. die Verwechslung von *ἀναπλῆσαι* mit *ἀναπλεῦσαι*, von *βούλεσθαι* mit *βουλεύεσθαι*, von *ἀκούσατε* mit *ἠκούσατε*, die Übersetzung von *διελέχθη* durch „es wurde gesprochen", von *ἐκ νέου* durch „aus dem Tempel" oder „aus dem Schiffe", von *ἐρῶ τὸν λόγον* durch „ich liebe meine Rede" u. s. w. Es schadet nichts, wenn die behandelten Fehler nur von wenigen oder einem gemacht sind; die andern werden helfen jene zu belehren und dadurch selbst lernen und sicherer werden. Hierauf folgt die Verlesung der Censuren und die Rückgabe der Hefte. Ein Schüler liest die Übersetzung eines Satzes vor, wobei er mit Hilfe der Korrektur schon dies oder jenes verbessern wird; und nun wird, wie beim mündlichen Übersetzen, durch gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern die endgiltige Fassung festgestellt, indem letztere zur Kritik der vorgebrachten Übersetzung veranlafst werden, ersterer seine Bedenken gegen alles, was die Schüler nicht berichtigen, geltend macht und sie allmählich zu derjenigen Version hinleitet, die er sich selbst vorher ausgearbeitet hat. Letzteres geschieht am besten nach der Korrektur; denn der Lehrer kann auch aus den Arbeiten seiner Schüler oft lernen, er findet in ihnen passendere Ausdrücke,

andere Auffassungen, die sich hören lassen, u. s. w. Dafs er sich die wichtigsten unter den Fehlern, die ihm bei der Korrektur aufgestofsen sind, genau merke, um sie zur Besprechung zu bringen, ist eine Mühe, der er sich nicht entziehen darf. Hierher gehören u. a. Verstöfse gegen die Satzverbindung. Schüler sind geneigt, auf die koordinierenden Partikeln *μέν* und *δέ* nicht gehörig zu achten und dadurch Verwirrung in die Periode zu bringen (*μή ὑπείκων δὲ* . . . Plat. Apol. c. 20 hatten viele übersetzt: „damit ich nicht weichend . . .“), und es mufs auf die Bedeutung dieser und ähnlicher Wörtchen immer wieder hingewiesen werden. *Οὐδέ* wird gern = *neque* gefafst, auch wo es = *nequidem*; so hatten bei einem Extemporale aus der oben erwähnten Stelle sehr viele nicht erkannt, dafs *οὐδ' ὁτιοῦν* noch zu dem Vorigen gehöre, und einen neuen Satz begonnen. U. dgl. m. Jeder gemachte Fehler, jede Ungenauigkeit und Unebenheit kann natürlich bei der Durchnahme nicht erwähnt werden; dies ist auch nicht nötig. Denn von vielem wird der Schüler selbst einsehen, warum es falsch oder unschön ist; und ferner mufs ihm immer die Möglichkeit offen gelassen werden, den Lehrer zu fragen, wo er selbst nicht klar sieht. Der so festgestellte deutsche Text wird dann gleich in der Schule in das Heft eingetragen; seine Niederschreibung erst als häusliche Arbeit aufzugeben, ist aus mehreren Gründen nicht zu empfehlen.

Noch eine Bemerkung über das Deutsch in den Extemporalien. Die oben erwähnte Verfügung vom 22. Dezember 1887 warnt vor der sog. freien Übersetzung, die in der Regel nur der Deckmantel für eine ungenaue Auffassung sei; die griechische Sprache schliefse sich so leicht und vollständig an das Deutsche an, dafs die Genauigkeit und Strenge der Übersetzung nicht durch eine undeutsche Form erkauft zu werden brauche. In der That wird sich schwer ein Wort, eine Phrase finden, die sich im Deutschen nicht entsprechend wiedergeben liefse; aber um unter den möglichen Übersetzungen jenes Wortes, jener Phrase die passendste zu finden, bedarf es einer Herrschaft über die Muttersprache, wie sie Schüler in den meisten Fällen nicht besitzen[1]). Nach meinen Erfahrungen sind dieselben eher geneigt allzu wörtlich, als zu frei zu übersetzen, und fast jede Besprechung einer Arbeit giebt dem Lehrer Anlafs, darauf hinzuweisen, wie die Gesetze der Schönheit, der Stilistik, namentlich der Architektonik, in beiden Sprachen vielfach von einander abweichen, wie beispielsweise Prägnanz und Anakoluth, im Griechischen häufig genug, im Deutschen meist beseitigt, wie lange und verwickelte Perioden entwirrt und zer-

---

[1]) Die Worte Apol. c. 20 *ἠναντιώθην μηδὲν ποιεῖν παρὰ τοὺς νόμους* wurden bei einem Extemporale durch „ich widersetzte mich, nichts (oder: etwas) gegen die Gesetze zu thun“ übersetzt; keinem Schüler hatte sein Sprachgefühl gesagt, dafs, sollen die Ausdrücke dieselben bleiben, nach „mich“ etwa „mit der Forderung“ einzuschieben ist.

teilt, wie die Unterordnung von Participien durch Nebenordnung oder nominale Wiedergabe aufzuheben, wie häufige Wiederholungen desselben Wortes, z. B. von *δέ* und *γάρ* (vergl. für letzteres den Schlufs von Plat. Apol. c. 5 und den Anfang von c. 6, wo es in zehn Zeilen sechsmal steht), dem Griechen weniger anstöfsig, dem Deutschen unerträglich, durch Abwechslung in der Übersetzung, durch Auslassung u. s. w. entfernt werden müssen.

Dafs an die Durchnahme der Arbeiten sich grammatische Repetitionen anschliefsen lassen und auch anschliefsen müssen, ist bereits oben erwähnt.

Frankfurt a. O. H. Eichler.

Zu T. Livius.

7, 33, 2 wird vom Valerius rühmend hervorgehoben: *non alias militi familiarior dux fuit . . ., in ludo praeterea militari, cum velocitatis viriumque inter se aequales certamina ineunt, comiter facilis.* Die Herausgeber erklären die Bedeutung der beiden am Ende stehenden Wörter ganz richtig, nehmen aber, wie es scheint, an der vorliegenden Verbindung, bei welcher dem einen Begriffe durch den andern eine Modifikation (etwa eine Steigerung) zuteil wird, keinen Anstofs. Eine Steigerung scheint Wfsb. darin gesehen zu haben, da er zum Vergleiche *stolide laetus* (ebenso sagt Livius auch *stolide ferox*) anführt; aber die Verschiedenheit dieser Zusammenstellungen liegt auf der Hand, gleich ist nur die Verbindung des Adjektivs mit einem solchen Adverbium, welches in der einfachen Sprache nicht zur Steigerung eines Begriffes angewendet zu werden pflegt. Synonyma in dieser Weise zusammenzustellen, ist ganz ungewöhnlich, und wenigstens bei Livius wird sich dafür ein zweites Beispiel nicht ausfindig machen lassen; *comis et facilis*, das wäre die natürliche und in solchen Fällen allgemein angewandte Ausdrucksweise. Dieses Bedenken findet darin Unterstützung, dafs *comiter facilis* keineswegs als sichere Überlieferung gelten kann. So steht zwar in M geschrieben, P dagegen (und ebenso cod. Klockianus) hat *comi facilis*, und wie die Zeit vorüber ist, in der M unter den Nicomachiani eine dominierende Stellung einnahm, so kann, wenn eine der beiden Laa. überarbeitet ist, dies nur die von M sein, da *comi facilis* keinen Sinn giebt. Ich glaube annehmen zu dürfen, dafs der Archetypus von MP *comi facilis* gehabt hat, und wenn diese La. nicht richtig ist und demgemäfs verändert werden mufs, so wird es paläographisch kaum eine leichtere Weise geben als die Annahme einer Haplographie, d. h. die Annahme, einige Buchstaben seien nur einmal statt zweimal geschrieben oder das Auge des Librarius sei von Gleichem zu Gleichem abgeirrt. Ich vermute: *comifac⟨fac⟩ilis*, d. i. *comis ac facilis.*

H. J. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

O. Kuntzemüller, Deutsches Staatshandbuch. Eine gemeinverständliche Darstellung der Verfassung und der staatlichen Einrichtungen des Deutschen Reiches und des Königreichs Preufsen mit einleitenden Bemerkungen über die geschichtliche Entwickelung und die geographischen, Handels-, Produktions-, Erwerbs- und Verkehrs-Verhältnisse des Reiches. Auf Veranlassung des Verlegers bearbeitet. Berlin, Carl Ulrich u. Cie., 1888. VI u. 312 S. geb. 3 M.

Das vorliegende Werk ist hervorgerufen „durch das von verschiedenen Seiten geäufserte Verlangen, den Unterricht in der Verfassungs- und Gesetzeskunde in die Schule einzuführen“. Obgleich nun die Art, wie dies geschehen soll, noch völlig unklar ist, so meint der Verf., würden „doch Lehrer wie Lernende stets für den Unterricht in der Verfassungs- und Gesetzeskunde eines Handbuches bedürfen“. Und speziell sein Buch soll diesen Zweck zu erfüllen geeignet sein.

Er giebt darin eine kurze Übersicht über die geschichtliche Entwickelung des deutschen Volkes, worin er das deutsche Land, die politische Einteilung, ein Gröfse- und Einwohner-Verzeichnis, die Sprach-, Religions-, Produktions- und Erwerbsverhältnisse darstellt. Was bei letzteren die Massen von statistischen Angaben im allgemeinen, sowie eine Anzahl von Tafeln mit einer vergleichenden Übersicht der Ein- und Ausfuhr des deutschen Zollgebietes in den Jahren 1885 und 1886 im besonderen für einen Zweck haben, ist mir nicht klar geworden; denn dafs der Verf. den Schüler zum Nationalökonomen machen wollte, der doch allein diese Sprache völlig versteht, wollen wir ihm trotz manchem Mifsgriffe in dieser Beziehung nicht zutrauen. Die folgenden beiden Abschnitte geben eine Darstellung der staatsrechtlichen Verhältnisse des Deutschen Reiches und derjenigen des Königreichs Preufsen in engem Anschlusse an den Wortlaut der gesetzlichen Bestimmungen.

Die gute Absicht des Verf.s soll ebenso rückhaltslos anerkannt werden, wie auf der anderen Seite unumwunden ausgesprochen werden mufs, dafs dem Buche zu einem Schulbuche eigentlich alles fehlt. Mancher Lehrer kann und wird sich daraus

mit Nutzen unterrichten, namentlich da an kleineren Orten das an und für sich leicht zu beschaffende Gesetzesmaterial meist schwer zugänglich ist; und dem Lehrer kann deshalb das Buch empfohlen werden. Wie aber der Schüler aus diesem Buche direkt lernen soll, kann ich mir sowenig denken wie, an welche Schüler der Verf. bei der Abfassung gedacht hat. Der Verf. sollte den Versuch machen, festzustellen, wie viele Juristen den Inhalt seines Buches sicher kennen, ich bin zum voraus überzeugt, dafs die meisten in der betr. Prüfung durchfallen würden; und diesen Inhalt sollen sich Fortbildungsschüler ev. Schüler höherer Lehranstalten aneignen? Wir Pädagogen wollen jeden gutgemeinten Versuch dieser Art unbefangen prüfen und, wenn er etwas taugt, gerne benutzen; aber an die Ausführbarkeit desselben mufs der Verf. doch auch ein wenig gedacht haben. Der vorliegende Versuch wird aber erst ausführbar sein, wenn einmal die künftigen Makrocephalen in den Schulen sich befinden werden; für die jetzige Generation hat er keinen ersichtlichen praktischen Zweck.

Giefsen. Hermann Schiller.

Fr. Aug. Eckstein, Lateinischer und griechischer Unterricht. Mit einem Vorwort von W. Schrader. Herausgegeben von Heinrich Heyden. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland), 1887. XIII u. 501. 9 M.

Man hat es dem Geh. Rat Schrader zu danken, dafs der bekannte Artikel Ecksteins über den lateinischen Unterricht aus der Schmidschen Encyklopädie in einem besonderen Abdruck erschienen ist und seine Vorlesungen über den griechischen Unterricht beigegeben worden sind. Zwar sind diese Vorlesungen ungleichmäfsig und in mancher Beziehung unfertig, Mängel, die Schrader nicht entgangen sind, gleichwohl wird man seinen Entschlufs billigen, dafs er trotz derselben die Veröffentlichung veranlafst hat, denn auch in der vorliegenden Gestalt bezeugen diese Vorlesungen die reife Erfahrung, die umfassende Litteraturkenntnis und den mafsvollen Sinn Ecksteins. Die Herausgabe hat Heyden, ein Schüler Ecksteins, der ihm in den letzten Lebensjahren nahe gestanden hat, übernommen.

Was die Abhandlung über den lateinischen Unterricht betrifft, die bereits die dritte Auflage erlebt hat, so genügt es wohl auf das Urteil eines so bewährten Kenners hinzuweisen, wie es Schrader ist, dafs die geschichtliche Erkenntnis, die durch Ecksteins Arbeit erschlossen ist, wesentlich dazu beitrage, diejenigen Formen des Jugendunterrichts festzuhalten, denen die Deutschen den idealen Reichtum ihrer Litteratur seit Winckelmann verdankten. Ich wüfste dieser hohen Anerkennung nichts hinzuzufügen. Indes wenn man die Bedeutung der Arbeit so hoch an-

zuschlagen hat, so meine ich doch, hätte der Herausgeber bemüht sein sollen, in jeder Beziehung dem Buche diesen Wert zu sichern und da, wo Ecksteins Arbeit Schwächen und Unvollkommenheiten bot, eintreten müssen. Heyden versichert (S. VIII), dafs er die Citate geprüft und kleine Versehen richtig gestellt habe, und dafs die Zahl der nicht verglichenen Bücher sehr gering sei; er habe endlich hier und da, wo es nötig erschienen, Nachträge aus dem Handexemplar Ecksteins in eckigen Klammern hinzugefügt. Aber damit scheint doch nicht genug geschehen, und man mufs sagen, dafs die Arbeit schon jetzt, unmittelbar nach ihrem Erscheinen, gerade in Beziehung auf die breite Entwickelung, welche die pädagogischen Fragen in den letzten Jahren genommen haben, nicht auf der Höhe ihrer Aufgabe steht, über die Entwickelung des Unterrichts nach allen Seiten in genügender Weise zu belehren. Man fühlt doch einen starken Widerspruch, wenn man in dem Buche, in welchem der Geschichte des lateinischen Unterrichts bei den Römern 42 Seiten gewidmet sind, S. 127 die Erklärung findet: „In rascher Übersicht will ich hinzufügen, wo in Gesetzen und Verordnungen der neueren Zeit der lateinische Unterricht behandelt oder in theoretischen Schriften besprochen ist.“ S. 126 finden wir bei Aufzählung der von einzelnen Schulen veröffentlichten Lehrpläne das Geständnis: „Sicherlich ist mir hier manches entgangen.“ Wenn wir für „manches“ „vieles“ einsetzen, machen wir die Bemerkung zutreffender. Den Verhandlungen der preufsischen Direktorenkonferenzen spricht E. grofsen Wert zu, aber wie summarisch findet er sich mit ihnen ab! Es ist auch nicht einmal der Versuch gemacht, die hauptsächlichen Gesichtspunkte, durch welche die Verhandlungen gekennzeichnet sind, hervorzuheben. Der sehr konservative Zug, der beide Abhandlungen beherrscht, weist mit einer gewissen Strenge und Härte den Gedanken einer Reform in der Lehrweise, wie sie E. in den Jahren seiner geistigen Vollkraft als bewährt erkannt hat, zurück. Er hält selbst an der Neposlektüre starr fest, obwohl er die formellen und logischen Mängel dieses Schriftstellers nicht verkennt. Ich kann nicht umhin auf den Widerspruch hinzuweisen, der sich in E.s Urteil über die Nepos- und Isokrates-Lektüre darstellt. Von Isokrates heifst es S. 449: „Derartige geschichtliche Auffassungen der Jugend vorzulegen ist eine Versündigung an dem geschichtlichen Sinne“. Was ist denn dann die Nepos-Lektüre? Wo bleibt dabei Goethes S. 475 angeführtes Wort: „Für die Kinder ist das Beste gerade gut genug“? Es ist doch ein übles Zeichen für die altklassische Lektüre, wenn man nichts Besseres an seine Stelle zu setzen hat.

Die Litteratur findet sich bis zum Jahr 1885 nachgetragen, aber doch nur unvollständig. Auf diesem Gebiet hätte der Hsgb. eine umfangreiche Thätigkeit entwickeln sollen. Ebenso hätte er manche auffallende Lücke in den Litteraturangaben für den

griechischen Unterricht ausfüllen sollen. Es fehlen z. B. S. 404 bei der Aufzählung der griechischen Grammatiken gerade die wichtigsten Arbeiten der neueren Zeit für die Formenlehre, wie Veitch, von Bamberg, Kaegi und Meisterhans, unter den Bearbeitungen der Syntax S. 410 A. 2 sucht man vergeblich nach Madvig. S. 459 A. 2 wird das Verhältnis von Goethe zu Homer besprochen. Dafs darüber Lücke im Programm von Ilfeld 1884 und Schreyer im Programm von Schulpforta 1884, 1. Teil eingehend gehandelt haben, ist übergangen. Wenn E. S. 460 für den kunstvollen Bau der Odyssee sich auf Wolfs Worte bezieht (Prol. S. 118): cuius admirabilis summa et compages pro praeclarissimo monumento graeci ingenii habenda est, so hätte auch die Bemerkung J. Bekkers hierzu (Hom. Blätter I S. 107) daneben gestellt werden sollen: „Es stände schlimm um griechischen Geist und Ruhm, wenn wahr wäre, was noch die Prolegomena predigen", um so mehr als die Resultate der Odyssee-Litteratur trotz Kammer für Bekker sprechen. Nicht selten hatte der Hsgb. Gelegenheit, Citate zu präzisieren wie S. 472 A. 2 und S. 487 A. 2, die er vorbeigehen liefs. In dieser Beziehung ist sein Grundsatz S. VIII, nur das geben zu wollen, was Eckstein hinterlassen habe, falsch.

Doch gehen wir wenigstens mit einigen Worten auf den Inhalt der Vorlesungen über den griechischen Unterricht ein. E. behandelt zunächst in einleitenden Betrachtungen 1) das Verhältnis der griechischen Sprache zur lateinischen im Unterricht; 2) den Unterricht in der griechischen Sprache als obligatorisches Fach; 3) den Beginn desselben mit dem attischen Dialekt; 4) die Aussprache des Griechischen. Darauf folgt als erster Teil Geschichte des griechischen Unterrichts in Deutschland seit der Reformation, die allerdings mit der Geschichte des lateinischen Unterrichts nicht verglichen werden darf. Sie ist sehr allgemein gehalten und enthält grofse Lücken. So ist die bedeutende Einwirkung, die der Staatsminister v. Zedlitz für diesen Unterrichtszweig in Preufsen ausgeübt hat (vgl. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz, Berlin 1881, S. 103), mit keinem Wort berührt, überhaupt die Zeit, da Gessners Chrestomathie erschien, 1731 bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, mit allgemeinen Bemerkungen abgethan. Inhaltsreicher und in sich wohl zusammenhängend ist der zweite Teil über die Methodik des griechischen Unterrichts. Was E. über den grammatischen Unterricht sagt, die Verteilung der Klassenpensa, Unterricht in der Formenlehre und Syntax, das Verhältnis von Grammatik und Übungsbuch und Vokabeln, ist sehr beachtenswert und noch mehr, was er über die Auswahl der Lektüre beibringt. Er bestimmt von den Prosaikern Xenophons Anabasis für O. III und U. II erstes Semester, Lysias für U. II zweites Semester, für O. II Herodot, für I Plato, Thukydides, Demosthenes, von den Dichtern die Odyssee für II, die Ilias und Sophokles für I. Von Plato verdienen die Apologie, Kriton und

Phädon mit Auswahl in erster Linie, demnächst Protagoras und Gorgias, allenfalls Laches und Eutyphron Beachtung, von den Tragödien die beiden Ödipus, Antigone und auch Aias. Nach den Lehrplänen vom 31. März 1882 wird man Herodot in O. II allein beanstanden, denn Homer und Herodot lesen und attisch schreiben, das verträgt sich schlecht. Man thut wohl besser, das Wintersemester Lysias zuzuwenden und U. II noch ganz Xenophons Anabasis zu lassen, da wir in O. III ihr nur ein Semester geben dürfen. Drei so grofse Prosaiker wie Plato, Thukydides und Demosthenes in I neben Homers Ilias und Sophokles sind wohl unmöglich. Mufs einer weichen, so ist es Thukydides, der ein sehr schlechter Stilist ist. Dafs Odyssee und Ilias ganz gelesen werden, ist ohne Gewaltsamkeit nicht durchführbar, wohl aber soll man darauf dringen, dafs die Schüler die ganze Handlung umfassen und den Zusammenhang der Komposition verstehen.

Sehr unglücklich ist E. darüber, dafs durch die Lehrverfassung vom 31. März 1882 in der Entlassungsprüfung statt der Übersetzung ins Griechische die Übersetzung aus dem Griechischen eingeführt ist. Er ist überzeugt, dafs auf diese Weise das grammatische Wissen in Prima zurückgehen mufs, ohne dafs die Leistungen beim Übersetzen gefördert würden. Wir haben bisher nur eine kurze Erfahrung hinter uns, aber soviel sich aus derselben ersehen läfst, so sind E.s Befürchtungen nicht gerechtfertigt. Es ist selbstverständlich, dafs, nachdem das Abiturientenskriptum nicht mehr das Hauptziel für den griechischen Unterricht in I ist, was es freilich nie sein sollte, aber doch vielfach geworden war, die virtuose Einübung auch seltener syntaktischer Regeln und die blitzschnelle Kenntnis der Formenlehre, in denen manche Schulmänner die Blüte des griechischen Unterrichts gefunden haben, in den Hintergrund tritt und nicht mehr vorhanden ist. Hatten denn aber diese Fertigkeiten überhaupt einen andern Zweck als den, bei der Prüfung als Paradepferd vorgeführt zu werden? E. stellt die Frage falsch. Nicht darnach ist zu fragen, ob die grammatische Kenntnis in der Abiturientenprüfung sich in Preufsen jetzt gröfser stellt als früher, sondern nur darnach, ob bis zur Versetzung nach I die Kenntnis der Formenlehre und der Syntax und die Erprobung dieser Kenntnis an der Übersetzung ins Griechische soweit zu erreichen ist, dafs die Lektüre der in I vorzulegenden Schriftsteller ein sicher begründetes Verständnis finde. Und darauf, mein' ich, darf man getrost mit „ja“ antworten. Andererseits ist das Interesse für den Inhalt der Lektüre und die Kunstform ganz erheblich gesteigert, indem die grammatische Erklärung sich nur auf die Lösung des Sinnes beschränkt. Die Fertigkeit im Übersetzen aus dem Griechischen ist sicherlich im Steigen begriffen; auch die Aufmerksamkeit der Lehrer konzentriert sich darauf. Die Durchsicht der schriftlichen Übersetzungen aus der fremden Sprache giebt ihnen reichlich Fingerzeige, wo der Technik

nachzuhelfen ist. Ich unterschreibe E.s Satz (S. 485): „Kenntnis in der Grammatik und Verständnis der Schriftsteller stehen in enger Wechselbeziehung“, aber es scheint mir doch, als ob Eckstein aus diesem Satz einen falschen Schlufs zöge. Die Erkenntnis einer syntaktischen Fügung und die Fähigkeit, sie sinngemäfs ins Deutsche zu übertragen, ist viel leichter zu gewinnen als die Sicherheit, sie bei der Übersetzung in die fremde Sprache anzuwenden, worauf unsere Grammatiken freilich in der Hauptsache ausgehen. Die Lektüre des Homer und Herodot beweist doch schon allein, dafs man die ionischen und epischen Formen und Fügungen recht wohl erkennen und übersetzen kann, ohne auch nur einen Satz korrekt in diesen Dialekt übertragen zu können. Die Fertigkeit, in eine fremde Sprache zu übersetzen, steht mit der Gewandtheit, aus einer fremden Sprache zu übertragen, nicht in notwendiger Wechselwirkung, das ist aber etwas anderes als Kenntnis der Grammatik. Ein Irrtum und falscher Schlufs aus den Verhandlungen der 10. preufsischen Direktorenkonferenz ist es, wenn E. S. 481 angiebt, man verlange in Preufsen von O. III an, wo die Schriftstellerlektüre beginne, in allen Klassen vierteljährlich eine unter Aufsicht des Lehrers ohne Wörterbuch anzufertigende Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche. Die Provinz ist wohl mit dem Königreich verwechselt. Mir ist eine Cirkularverfügung dieses Inhalts unbekannt. Eine solche Bestimmung wäre vielleicht ganz heilsam, und es finden sich wohl auch Anstalten, welche diese Praxis eingeführt haben.

Neu-Ruppin. G. Faltin.

Cornelii Nepotis vitae selectae. Praemissae sunt breviores narrationes. Scholarum in usum edidit Adalbertus Meingast. Vindobonae, Jul. Klinkhardt et Soc., 1887.

Der Verf. hat mit diesem Werkchen ein lateinisches Lesebuch für die dritte Klasse der österreichischen Gymnasien schaffen wollen, welche ungefähr der Quarta unserer preufsischen höheren Lehranstalten entspricht. Das Büchlein verfolgt den Zweck, dem Cornelius Nepos und den Memorabilia Alexandri Magni, die sonst an den österreichischen Gymnasien auf der genannten Stufe gelesen zu werden pflegen, Konkurrenz zu machen und womöglich sich an ihre Stelle zu setzen. Über die Gesichtspunkte, die den Verf. bei der Zusammenstellung seines Lesebuchs geleitet haben, giebt er selbst Aufschlufs in seiner kleinen Schrift „Pädagogische Randglossen“ (Wien 1885) S. 35 f. In den beiden untersten Klassen des Gymnasiums, sagt er, habe man es meist nur „mit kurzen Übungssätzen zu thun, um den notwendigsten grammatischen Stoff als Grundlage mit einiger Sicherheit dem Schüler geläufig zu machen“. Zusammenhängende Erzählungen könnten da-

neben nur in sehr beschränkter Zahl gelesen werden, „so dafs von II zu III (d. h. bei uns von der Quinta zur Quarta) durch die Einführung in eine zusammenhängende Lektüre ein grofser und unvermittelter Sprung stattfindet". Um diesen Übergang zu erleichtern und bequemer zu vermitteln, schickt er einer Auswahl von 7 Viten des Nepos auf 24 Seiten 43 Lesestücke voraus, die, zuerst von ganz geringem Umfang (3—4 Zeilen), allmählich bis zur Ausdehnung über 3—5 Druckseiten anwachsen. Aus dem Nepos sind dann aufgenommen Miltiades, Themistokles, Aristides, Pausanias, Lysander, Epaminondas, Pelopidas, die zum Teil durch leichte Änderungen für den Schulgebrauch zurechtgestutzt sind. Die Vita des Hannibal ist zum gröfseren Teil in dem vorletzten der vorausgehenden Lesestücke verarbeitet. Als Vorzüge dieses seines Lesebuchs betrachtet der Verf. „die Abwechselung und Mannigfaltigkeit der Darstellung und des Inhalts", welche geeignet seien „das Interesse wach zu erhalten", während bei Nepos „durch die Länge der Erzählung, durch den oft einförmigen Charakter derselben, durch den Mangel hervortretender und wirklich bemerkenswerter Thatsachen die Aufmerksamkeit und Teilnahme des Schülers weit weniger herzuhalten ist". Er weist ferner darauf hin, dafs gerade solche kürzeren Erzählungen viel eher das Interesse der Schüler wecken, indem sie ihrer jugendlichen Auffassung angepafst sind, dafs sie günstigeren Erfolg in sprachlicher Beziehung erwarten lassen, weil sie sich dem Gedächtnis leichter einprägen, und dafs sie durch ihren Inhalt, als Sammlung von schönen Gedanken und Proben echter Lebensweisheit aus dem klassischen Altertum, auch auf die Ausbildung des Gemütes der Schüler günstigen Einflufs ausüben. Gegen den Einwand, dafs derartige Sammlungen gerade durch ihren Reichtum an Abwechselung bei den Schülern Zerstreuung und Verwirrung hervorrufen können, verteidigt er sich durch den Hinweis auf den deutschen Unterricht und die für diesen bestimmten Lesebücher, die ja meistens „in buntem Wechsel Lesestücke des verschiedensten Inhalts in Poesie und Prosa aneinanderreihen." „Und doch", sagt er, „ist es noch niemand eingefallen, gegen die Einrichtung dieser Lesebücher eine derartige Anklage zu erheben", und „es dürfte sich kaum jemand finden, der dem Primaner (d. h. Sextaner) — in der ihm bekannten Muttersprache — solche zusammenhängenden Erzählungen in die Hand geben möchte, wie dies in der fremden Sprache dem nur eine Stufe höher stehenden Tertianer (d. h. Quartaner) geboten wird."

Wenn wir dem Verf. diese seine Voraussetzungen zugeben könnten, so würde es nicht zweifelhaft sein, dafs das von ihm hergestellte Lesebuch mannigfachen Anforderungen Genüge leistet. Die kleineren Erzählungen schliefsen sich zum gröfsten Teil an bekannte historische Persönlichkeiten an, teils haben sie Anekdoten von irgend einem Quidam zum Inhalt. Einzelne finden sich zwar

darunter, die nicht ganz an ihrer rechten Stelle zu sein scheinen; so dürfte es z. B. den Quartaner in seiner Entwickelung nicht sonderlich fördern zu erfahren, dafs die Vatermörder bei den Römern in einen Sack genäht und ins Wasser geworfen wurden. Stück 24 halte ich wegen seines Inhalts (der Prozefs der Söhne des Caelius aus Terracina nach Cic. p. Sex. Rosc.) und Stück 34 (der Kampf der Curiatier und Horatier) wegen der gar zu kurzen und mageren Darstellung für wenig geeignet. Die unmenschliche That des Horatius gegen seine Schwester findet berechtigte Teilnahme doch erst durch ihre Sühne und die Einführung der Appellation an das Volk. Stück 42 bietet Züge aus dem Leben des Hannibal. Dazu sind aus Nepos die Kap. 1, 2, 3, 7, 9 und 12 verwendet. Hinzugefügt sind das Urteil des Maharbal über Hannibal nach der Schlacht bei Cannae, die Unterredung Hannibals mit Scipio in Ephesus und sein Urteil über sich selbst; beides mit gutem Grunde. Dagegen bringen die Anekdote von dem wortbrüchigen römischen Gefangenen (S. 16, 30ff.) und die Beschreibung der Schlacht am Metaurus (S. 17, 1) nichts für die Charakteristik Hannibals bei. Es fehlt ferner zu dem Lebensbilde Hannibals die Erwähnung der Schlachten am Rhodanus, am Ticinus, an der Trebia und am Trasumenischen See (Nep. Kap. IV). Ferner der Kampf mit Q. Fabius Maximus (Nep. Kap. V), die Schlacht bei Zama (Nep. Kap. VI), Dinge, die man doch, wenn einmal von Hannibal die Rede ist, nicht gern missen wird, wenn man auch schon auf den Tod des Mago und den Kampf mit den Rhodiern (Nep. Kap. VIII) sowie auf den Krieg mit Eumenes (Nep. Kap. X u. XI) verzichten wollte. Ich glaube daher nicht, dafs Herr Meingast in seinem Lesestück etwas Besseres geschaffen hat, als was die alte Vita des Nepos bietet.

Stück 43 enthält die Schilderung der Schlacht bei Pharsalus im Anschlufs an Cäsar. Weggelassen sind die Anordnungen Cäsars vor der Schlacht, die Aufstellung der beiden Heere, die Kritik Cäsars über die Mafsregeln des Pompeius, die Schilderung des Pompejanischen Lagers. Auch dieses Stück halte ich nicht für günstig gewählt. Aus der ganzen römischen Geschichte dürfte den Schüler der Quarta keine Zeit weniger als die Bürgerkriege und kaum eine Persönlichkeit so wenig interessieren wie Pompeius. Das erste Buch des Livius würde eine geeignetere Fundgrube für die Auswahl derartiger Lesestücke abgeben als das bellum civile.

Indessen alle diese Ausstellungen sind Einzelheiten, die sich leicht abstellen und verbessern lassen. Im ganzen und grofsen kann man dem Verf. zugeben, dafs er seinem Standpunkt und seinen Voraussetzungen gemäfs eine Chrestomathie zusammengestellt hat, die in methodischer Weise, in allmählichem Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, den Schüler von den Einzelsätzen zur Lektüre eines gröfseren zusammenhängenden Werkes

überleitet. Aber die Voraussetzungen, von denen Meingast ausgeht, dürften kaum allgemeine Billigung und Anerkennung finden. Das Lesebuch ist eben eine Chrestomathie und leidet daher an den bekannten und oft genug besprochenen Mängeln und Nachteilen einer solchen. Wenn der Verf. sich von der Abwechselung und Mannigfaltigkeit des Inhalts seines Lesebuchs Erweckung lebhafteren Interesses bei den Schülern verspricht, so scheint es doch, als lege er zu viel Gewicht auf die augenblickliche Teilnahme des Schülers während der Lektüre und zu wenig auf das fortdauernde Interesse, welches der Unterricht gerade nach Absolvierung des Lesebuchs im Gemüt des Zöglings zurücklassen soll. „Eine Chrestomathie aber“, darin hat Herbart unbestreitbar Recht, „ist vergessen, wenn sie durchgearbeitet ist; was von ihr zurückbleibt, das sind Vokabeln und grammatische Formen“ (Päd. Schr. hsgb. von Willmann II S. 82) und: „Eine Chrestomathie ist immer eine Rhapsodie ohne Ziel — das Buch allein hat ein Recht gelesen zu werden, welches jetzt eben interessieren und für die Zukunft neues Interesse erwecken kann“ (a. a. O. I S. 412). Nur von einem solchen Lesebuch also wird sich ein dauernder Eindruck und eine wahre Vertiefung des Gemüts erwarten lassen, das dem Schüler Zeit gewährt, sich in seinen Gegenstand einzuleben, im Sprachunterricht also am besten, sich in menschliche Charaktere und lebensvolle Persönlichkeiten hineinzufühlen und so allmählich zur Teilnahme für sie und zur Teilnahme für die Menschheit überhaupt zu erwärmen. Wie soll es aber möglich sein, dieses Ziel zu erreichen, wenn man dem Schüler in 21 Zeilen den Xenokrates, Scipio, Piso, Gracchus, Bias, Cyrsilus und Sokrates nach einander vorführt? Und diese bunte, jedes verbindenden Gedankens entbehrende Reihe setzt sich auf der zweiten und den nächsten Seiten fort. Es folgen auf S. 2 u. 3 Solon, der König Numa, der Kaiser Titus, Xenophon, Manlius Torquatus, Pittacus, Rutilius Rufus, ein Quidam, Sophokles und so fort. Und wenn auch die späteren Stücke allmählich länger und inhaltsreicher werden, so zeigen doch auch sie einen Reichtum an Abwechselung, der allerdings einer Vertiefung in die einzelnen vorgeführten Persönlichkeiten und der Erweckung eines dauernden Interesses nur hinderlich sein kann. Wenn der Verf. sich aber auf die deutschen Lesebücher und ihren bunten Wechsel des Inhalts beruft und meint, es sei noch niemand eingefallen, darüber Klage zu erheben oder dem Schüler der Sexta und Quinta zusammenhängende Erzählungen in die Hand zu geben, so befindet er sich mit dieser Ansicht im Irrtum. Der Nachteil derartiger Anthologieen ist längst auch für den deutschen Unterricht erkannt, und man giebt allerdings sogar schon dem Vorschüler den Robinson und dem Sextaner den deutschen Homer, dem Quintaner den Herodot in die Hand.

Herr Meingast macht ferner mit Recht darauf aufmerksam, dafs es notwendig sei, die Lesestücke der jugendlichen Auffassung

anzupassen. Nun ist es aber ein gleich grofser Fehler, hinter der Fassungskraft der Schüler zurückzubleiben, wie ihr vorauszueilen. Unter seinen Lesestücken befinden sich aber zwei (I u. XVII), die Perthes bereits in seinem Lesebuch für die Sexta bringt, und ich habe nie bemerken können, dafs ihr Inhalt dem Sextaner Schwierigkeiten bereitet hätte. Die übrigen Stücke aber, wenigstens die auf den ersten acht Seiten, bieten für das Verständnis ihres Inhalts kaum gröfsere Schwierigkeiten. — Auch darin nämlich werden wir dem Verf. nicht beipflichten können, wenn er behauptet, es bleibe in der Sexta und Quinta zu wenig Zeit für die Lektüre zusammenhängender Erzählungen; ja es erscheint vielmehr geradezu als ein Mangel der meisten Lesebücher für die untersten Klassen, dafs sie sich zu lange bei Einzelsätzen aufhalten und nicht früh genug und nicht in ausreichender Anzahl zusammenhängende Lesestücke bringen. Dem Quartaner aber bieten solche kleinen Lesestückchen nicht mehr genügendes Interesse. Mit Unrecht bekämpft also Herr Meingast die Behauptung, „dafs man besser für das Interesse" (d. h. das fortdauernde, auch nach der Lektüre bleibende Interesse) der Schüler sorge, wenn ihnen nur eine grofsartige Erscheinung, eine Hauptperson vor Augen steht, nicht aber durch eine bunte Menge verschiedenartiger Geschichtchen Zerstreuung und Verwirrung entstehn."

Berlin. L. Kleiber.

Paul Harre, Lateinische Schulgrammatik. Zweiter Teil: Lateinische Syntax. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. IV u. 204 S. 1,80 M.

Dem im Jahre 1885 erschienenen und in dieser Zeitschr. 1886 S. 280ff. besprochenen ersten Teile seiner lateinischen Schulgrammatik hat Harre jetzt den schon längst mit Spannung erwarteten zweiten Teil, die Syntax enthaltend, folgen lassen. Das späte Erscheinen dieses Teiles entschuldigt der Verf. im Vorworte mit dem Zeitaufwande, den trotz langjähriger Vorarbeiten das Nachprüfen und Sichten des Stoffes, die Fassung der einzelnen Regeln und die Anordnung des Ganzen erfordert habe. Das günstige Vorurteil, das diese Erklärung erwecken mufs, wird im vollen Mafse durch den Inhalt des Buches bestätigt, welches auf jeder Seite die umfassenden und eingehenden Studien, sowie die gewissenhafte Prüfung und Erwägung des Verf.s erkennen läfst.

Was zunächst den Umfang des gebotenen Lehrstoffes betrifft, so giebt uns Harre eine Darstellung der Syntax der strengklassischen Prosa, d. h. der Syntax des Cäsar und Cicero, wobei er sorgfältig zwischen dem gewöhnlichen Sprachgebrauche und den selteneren Konstruktionen unterscheidet. Jedoch berücksichtigt er nicht nur die eigentliche Grammatik, sondern behandelt auch teils im Anschlusse an die einzelnen grammatischen Regeln, teils

in einem besonderen Abschnitte am Schlusse der Syntax die wichtigsten Lehren der Stilistik. Angehängt sind einige Bemerkungen über poetische und nachklassische Konstruktionen, über Tropen und Figuren und über den römischen Kalender, das römische und griechische Geld, Mafs und Gewicht.

In der Betonung des regelmäfsigen klassischen Sprachgebrauchs stimmt der Verf. mit den meisten Schulgrammatiken überein. Wie weit jedoch diese mit wenigen Ausnahmen hinter dem gesteckten Ziele zurückgeblieben sind, haben Harres Hauptregeln längst bewiesen. In seiner Syntax hat H. nun eine Anzahl neuer und z. T. recht wichtiger Resultate zu Tage gefördert, von denen ich hier nur die Beschränkung des persönlichen Gebrauchs von *opus est* auf das Neutrum eines Pronomens oder Zahladjektivs und die Streichung der irrealen Umschreibungen mit *futurum esse* — auch im futurischen Sinne sehr selten — und *futurum fuisse* erwähnen will, die ebenso ungebräuchlich sind, wie die futurischen Umschreibungen mit *fore ut* c. coni. perf. und plusqpf. und *futurum sit ut* c. coni. Bei dem sorgfältigen Studium, das Harre den klassischen Autoren und allen in Betracht kommenden grammatischen und lexikalischen Werken gewidmet hat, darf und mufs man seine Behauptungen als richtig betrachten, so lange nicht das Gegenteil erwiesen ist. Ich selbst habe bisher Harres Angaben, besonders wenn es sich um unklassische und seltene Konstruktionen handelte, stets als stichhaltig erfunden, obwohl ich nicht immer von vornherein an ihre Richtigkeit glauben mochte. Harres Schulgrammatik, Formenlehre wie Syntax, ist deshalb für alle, die ein Interesse an der Feststellung des klassischen Sprachgebrauchs haben, besonders also für die Lehrer des Lateinischen, ein ganz unentbehrliches Hilfsmittel.

Mit dem Gesagten ist aber noch nicht bewiesen, dafs Harres Syntax auch hinsichtlich der Auswahl des Stoffes ein gutes Schulbuch ist, und wenn man sieht, dafs der Verf. auch seltnere Konstruktionen und weniger wichtige Spracherscheinungen der beiden klassischen Autoren berücksichtigt, so könnte man leicht glauben, seine Schulgrammatik sei mehr ein Nachschlagebuch für den Lehrer als ein Lernbuch für den Schüler. Und in dieser Meinung wird man durch den Umstand bestärkt werden, dafs die klassische Syntax einschliefslich der stilistischen Regeln 173 Seiten umfafst, während man in der 30. Auflage von Ellendt-Seyffert nur 157 und in der 3. Auflage von Stegmann gar nur 105 Seiten zählt. Allein die hohe Seitenzahl bei Harre erklärt sich zunächst, abgesehen von der Zufügung der bei Ellendt-Seyffert und besonders bei Stegmann ganz fehlenden stilistischen Regeln, zum gröfsten Teil durch den äufserst splendiden Druck und die tabellarische Anordnung der meisten Konstruktionen (s. u.). Dazu kommt, dafs der Verf. bei vielen Regeln den Hauptbeispielen in kleinerem Drucke noch mehrere Nebenbeispiele hat folgen lassen, welche

besondere Fälle zur Anschauung bringen. Sodann gehen den einzelnen Abschnitten, gleichfalls in kleinerem Drucke, gewisse allgemeine Bemerkungen (z. B. über die Grundbedeutung der Kasus, der Verbalnomina und der Modi) voraus, die man zwar nicht beim ersten Unterricht, wohl aber bei Repetitionen in den oberen Klassen, zumal in Verbindung mit dem Griechischen, gern benutzen wird. Endlich giebt der Verf. in Fufsnoten recht wünschenswerte Erläuterungen der einzelnen grammatischen Bezeichnungen (wie *syntaxis*, *subiectum*, *genetivus*, *participium*), ferner die ursprüngliche Bedeutung verschiedener Konjunktionen (wie *ut*, *quin*, *quod*, *cum*, *dum*, *quoniam*) und einige synonymische Unterschiede (Mangel leiden, besonders, müssen, wünschen, lassen). Derartige Zusätze, die man in anderen Grammatiken nicht findet, haben natürlich den Umfang des Buches vergröfsert, niemand wird sie aber daraus verbannen wollen; hinsichtlich der Synonyma wird man sogar bedauern, dafs ihrer nicht mehr sind. Eine andere Frage ist aber, ob die Anführung der selteneren Konstruktionen und die Besprechung unwichtiger Einzelheiten und Besonderheiten dem Buche zum Vorteil gereicht. Dafs der Schüler derartige Dinge nicht zu lernen braucht, wird jeder zugeben, und in einem eigentlichen Lernbuche würden sie in der That überflüssig sein. Dagegen werden solche Zusätze dem Schüler bei der Lektüre und bei Anfertigung der schriftlichen Arbeiten — dies gilt besonders auch von den oben erwähnten Nebenbeispielen — von gröfstem Nutzen sein können. Auf keinen Fall aber werden sie für den lernenden Schüler eine Last oder Unbequemlichkeit sein, wenn nur das Seltene und weniger Wichtige schon äufserlich gehörig von dem eigentlichen Lernstoff geschieden ist. Und dafür hat Harre ausreichend gesorgt. Das Wichtigere ist in Korpus- oder Borgisdruck gesetzt, das übrige in Petit, und von dem letzteren ist wieder vieles durch eckige Klammern oder durch Verweisung an den Fufs der Seiten als zur gelegentlichen Belehrung bestimmt bezeichnet. Jedenfalls würde ich Harres Buch, wenn es auch mehr bietet, als unbedingt nötig ist, den Vorzug geben vor der Stegmannschen Grammatik, die nur den Lernstoff bis Untersekunda bietet, den Primaner aber völlig im Stiche läfst. Vielleicht entschliefst sich jedoch der Verf. dazu, seine Hauptregeln, die nach dem Erscheinen der Syntax eine Anzahl Änderungen erfahren dürften, in der Weise umzuarbeiten, dafs sie den eigentlichen Lernstoff der Grammatik mit den Hauptbeispielen enthalten, die Grammatik selbst aber daneben als Nachschlagebuch gebraucht werden kann. — Eine Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen hat Harre vermieden und mit Recht den einzelnen Lehrerkollegien überlassen. Denn bei der Verschiedenheit der lokalen Verhältnisse und besonders der Übungsbücher wird die Verteilung des Lernstoffes an den einzelnen Anstalten stets eine verschiedene sein müssen.

Die Anordnung des Stoffes ist nach der wissenschaftlichen wie didaktischen Seite vortrefflich. Nachdem der Verf. einige sehr willkommene Vorbemerkungen über die Satzteile (Subjekt und Prädikat; attributive, objekts- und adverbiale Bestimmungen) vorausgeschickt hat, teilt er den eigentlichen grammatischen Stoff in drei Hauptabschnitte, nämlich in die Lehre vom Nomen im Satze (Kongruenz, Attribut und Apposition, Kasuslehre, Pronomen reflexivum), vom Verbum im Satze (Nominalformen, Tempora und Modi) und vom Satze selbst (Frage-, Relativ-, Konjunktionssätze, abhängige Rede, Satzbau und Wortstellung) und fügt daran als vierten Hauptteil stilistische Bemerkungen im Anschlusse an die einzelnen Satzteile (Substantiv, Adjektiv, Zahlwort, Pronomina, Verbum, Adverbia, Negationen, Konjunktionen). Bei der Kasuslehre werden einerseits die verschiedenen Gebrauchsweisen der einzelnen Kasus (z. B. Accusativ des Objekts, Inhalts u. s. w., Dativ des Objekts, der Wirkung und des Zweckes, eigentlicher, instrumentaler, lokaler und absoluter Ablativ), so weit als möglich, streng von einander geschieden, anderseits aus praktischen Gründen die sog. Adjectiva relativa, mögen sie nun durch Genetive, Dative, oder präpositionale Ausdrücke ergänzt werden, gemeinschaftlich beim Genetiv behandelt; in ähnlicher Weise bespricht Harre auch den Genetivus und Ablativus qualitatis, sowie den Genetivus und Ablativus pretii in denselben Paragraphen. Die konsekutiven und finalen Adverbialsätze werden mit Recht von den entsprechenden Gegenstandssätzen geschieden, wie auch die Gegenstandssätze mit *quod* von den Begründungssätzen getrennt werden. Die *cum*-Sätze scheidet der Verf. zunächst nach dem Modus in zwei Hauptgruppen und teilt sie dann wieder nach der Bedeutung in drei, bezw. vier Unterabteilungen.

Was nun die Darstellung im einzelnen angeht, so hat sich der Verf. wie in seinen Hauptregeln, so auch in seiner Schulgrammatik von der richtigen Ansicht leiten lassen, dafs kurze, formelhafte Beispiele (z. B. *doceo te artem, a te pacem peto, cupiditas pugnandi* und *spes urbis liberandae, idoneus est qui vincat*) eine Konstruktion schneller und fester dem Gedächtnis einprägen, als eine in Worten ausgedrückte Regel. Er hat deshalb, im Gegensatz besonders zu Ellendt-Seyffert, im allgemeinen die Aufstellung einer Regel unterlassen, wo sie ohne weiteres aus den Formelbeispielen hervorgeht, wo dieselbe aber nicht zu entbehren war, sie so knapp wie möglich ausgedrückt, ohne jedoch dadurch die Deutlichkeit zu beeinträchtigen. Hinsichtlich der Beschränkung, Knappheit und Deutlichkeit der Regeln, sowie der Zweckmäfsigkeit und übersichtlichen Anordnung der Beispiele ist besonders der Abschnitt mit den stilistischen Bemerkungen zu loben und geradezu musterhaft zu nennen. Diejenigen Wörter und Regeln, welche besonders beachtenswert sind, hat der Verf. durch fetten, bezw. gesperrten Druck hervorgehoben; jedoch scheint er mir in

der Anwendung des fetten Druckes bei den Formelbeispielen etwas zu weit gegangen zu sein. Letztere stehen, wie schon oben erwähnt, der Übersichtlichkeit wegen unter einander, während die entsprechende deutsche Übersetzung daneben gestellt ist. Bei der Auswahl der Satzbeispiele ist der Verf. offenbar weniger bemüht gewesen, nur klassische, d. h. aus klassischen Autoren geschöpfte, als recht zweckmäfsige Beispiele zu bieten, und dies ist ihm in hohem Grade gelungen.

Für die geschickte Fassung der Regeln mögen einige wenige Proben zeugen. In § 14 lehrt der Verf. hinsichtlich der Kongruenz des Prädikates bei mehreren Subjekten, welche Ellendt-Seyffert in 12 Absätzen behandelt, dafs das gemeinschaftliche Prädikat im Plural stehe, wobei die 1. Person der 2. und 3., die 2. der 3. vorgehe; jedoch könne es sich auch dem zunächst stehenden Subjekte anschliefsen, und dieser Anschlufs sei zu wählen in vier (von ihm angeführten) Fällen, von denen der wichtigste der ist, dafs das Genus Schwierigkeiten macht. Wie kurz und klar ist ferner die Regel (§ 84) „das Prädikatsnomen steht beim Infinitiv nur dann im Nominativ, wenn sein Beziehungswort im Nominativ steht, sonst im Accusativ“ und endlich die Vorschrift (§ 117) „statt eines Relativsatzes und eines Objekts mit folgendem Relativsatz ist überall, wo es der Sinn erlaubt, die abhängige Frage zu setzen“.

Bei aller Anerkennung jedoch, die der Harreschen Syntax hinsichtlich ihres wissenschaftlichen und didaktischen Wertes zu zollen ist, vermag ich einige Ausstellungen nicht zu unterdrücken, die weniger die Richtigkeit als die Anordnung und Fassung der Regeln betreffen. Indem ich einige geringere Mängel, welche für die Beurteilung des Buches ohne Belang sind, hier übergehe, erlaube ich mir bei zwei Abschnitten, die dem Schüler erfahrungsgemäfs besondere Schwierigkeiten bereiten, einige Bedenken zu äufsern und Verbesserungsvorschläge zu machen.

Eine der kompliziertesten Regeln der Kasuslehre ist die über die Konstruktion der Verba des Forderns, Bittens und Fragens. Der Verf. behandelt diese Verba in drei Absätzen: im ersten führt er diejenigen Wörter auf, welche die Person im Ablativ mit *a* oder *ex* bei sich haben, im zweiten bespricht er den doppelten Accusativ bei den Verben des Forderns und im dritten den doppelten Accusativ bei *orare, rogare* und *interrogare*, sowie die übrigen Konstruktionen dieser Verba. Angemessener erscheint mir folgende Anordnung:

1. ***posco, reposco, flagito aliquem*** oder ***ab aliquo pecuniam***;
   aber: ***postulo ab aliquo pecuniam.***
2. ***oro, rogo te hoc*** (***multa***),
   „ „ ***auxilium*** (ohne *te*!) oder *te, ut* ***auxilio venias***;
   aber: *peto a te* ***auxilium*** oder *ut* ***auxilio*** *venias.*

3. *rogo*, *interrogo te hoc* (*multa*),
„ „ *te de hac re* oder *quid sentias*;
aber: *quaero a*, *ex* [*de*] *te hoc* [*rem*, *de re*] oder *quid sentias*.

Wichtiger aber als die Behandlung dieser Verba ist die Darstellung der Tempuslehre. Der Verf. unterscheidet § 89 bei den Zeitarten zwischen gleichzeitigen, vollendeten und bevorstehenden Handlungen. Nun kann aber von gleichzeitigen Handlungen nur bei bezogenen Temporibus die Rede sein; auch ist das Gegenteil von Vollendung nicht Gleichzeitigkeit, sondern Dauer. Deshalb dürfte für „gleichzeitige“ „dauernde“ zu setzen sein, wie Harre in der darauf folgenden Tabelle neben „gleichzeitige“ auch hat drucken lassen. — Ferner unterscheidet er § 76 und § 82 auch die Nominalformen nach den genannten Zeitarten. Da diese Formen aber fast stets in Beziehung auf andere Tempora gebraucht werden, das Part. Fut. bei den klassischen Autoren überhaupt nicht ohne *esse* vorkommt, der Inf. Perf. durchaus nicht nur den vollendeten Zustand bezeichnet und endlich der Inf. Fut. nicht ausschliefslich bei bevorstehenden Handlungen üblich ist, so werden hier die Begriffe Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit zu betonen sein. Auch möchten zur Veranschaulichung des Unterschieds dieser Formen statt der Beispiele *vidi*, *video*, *videbo eum venire*, *venisse* etc. Sätze wie: *Tarquinius sciebat multos sibi favere* (begünstigten) — *constat multos Tarquinio favisse* (begünstigten) — *Tarquinius sperabat se Romam rediturum* (zurückzukehren) belehrender sein. — Beim Plusquamperfektum (§ 91, 2) ist die Bemerkung, es verhalte sich zum Imperfekt wie das Perfekt zum Präsens, ohne weitere Erläuterung für den Schüler nicht verständlich. — Dasselbe gilt für den Zusatz, den der Verf. in § 94, Anm. 2 zu den Regeln über die Umschreibung des Konjunktivs Futuri macht: „Ebenso wird umschrieben das selbständige Fut. ex., wenn es der Sinn erlaubt“. Es mufste dafür heifsen: „wenn es im Deutschen durch das Futurum ersetzt werden kann; sonst mufs eine andere Wendung gebraucht werden, wodurch der Konjunktiv vermieden wird“. Ein ähnlicher Zusatz würde zu machen sein § 84, 4. Hier sagt der Verf. ungenau, *venturum esse* stehe für den Inf. Fut. und Fut. ex., was doch nur für den Fall richtig ist, dafs auf die Vollendung der Handlung kein Wert gelegt wird, während sonst die passive Wendung mit *-um fore* zu setzen sein würde. — In den beiden Paragraphen, die über Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit handeln (§ 94 und § 96), berücksichtigt der Verf. sowohl indikativische als konjunktivische Sätze und geht aus von der Zeitstufe des übergeordneten Satzes, indem er z. B. lehrt, dafs eine Handlung, die einer vergangenen vorausgeht, durch das Plusquamperfektum ausgedrückt werde. Beim Futurum ex. mufs er aber natürlich den Zusatz machen: „wenn die vorzeitige Handlung selbst in die Zukunft fällt“ und aufserdem hinzufügen, welche übergeordneten

Sätze futurischen Sinn haben. Nun scheint mir aber die Behauptung, dafs das Tempus eines indikativischen Satzes durch die Zeitstufe des übergeordneten Satzes beeinflufst werde, unrichtig, und was die konjunktivischen Sätze betrifft, so stimmen Beispiele wie *recusabo, ne eam* und *legati, quae imperavisset, se facturos polliciti sunt* mit der Hauptregel nicht überein. Ich meine deshalb, der Verf. hätte die Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit der konjunktivischen Nebensätze zusammen mit der Zeitfolge behandeln und getrennt davon den Gebrauch der Tempora in indikativischen Nebensätzen durch folgende Tabelle bestimmen sollen:

	Gleichzeitigkeit	Vorzeitigkeit
Unbestimmte Zeit	Präsens	Perfektum
Vergangenheit	Imperfektum	Plusquamperfektum
Zukunft	Futurum	Fut. exactum.

In einer Anmerkung konnte dann auf die Ausnahmen in Sätzen mit *postquam, ubi* etc. (sobald als), *dum, priusquam* und in koinzidenten Sätzen hingewiesen werden. — Schliefslich erwähne ich noch eine kleine Unebenheit in der Darstellung der irrealen Bedingungsätze (§ 142). Während im 3. Absatze dem Schüler die Formen des abh. irr. Satzes auf *urus fuerim* (*potuerim*) und *urum fuisse* (*potuisse*) in recht zweckmäfsiger Weise durch den Hinweis auf die Formen des unabh. irr. Satzes auf *urus fui* (*potui*) erklärt werden, wird er sich schwerlich aus der Regel des 2. Absatzes, der irr. Konj. sei nicht an die Zeitfolge gebunden, die Formen des abh. Irrealis der Gegenwart erklären können. Zweckmäfsiger dürfte es sein, den 2. Absatz zu streichen und dafür beim 3. Absatze den Zusatz zu machen: „Der abhängige Irrealis der Gegenwart lautet: *non dubito, quin* etc.“

Indem ich diese Vorschläge dem Verf. zur Erwägung für eine gewifs recht bald nötig werdende zweite Auflage unterbreite, schliefse ich meine Besprechung des trefflichen Buches mit dem Wunsche, dafs es bei allen Fachgenossen die verdiente Beachtung und in recht vielen Schulen Eingang finden möge.

Mülheim a. d. Ruhr. H. Fritzsche.

M. Bréal et L. Person, Grammaire latine élémentaire. Paris, Hachette et Cie., 1888. VIII u. 272 S.

Die auf seine Veranlassung begonnene Arbeit seines Schülers und Freundes, in deren Plan er völlig eingeweiht war, hat M. Bréal nach dessen Tode zum Abschlufs gebracht. Sein gediegenes Wissen auf diesem Gebiete, wovon vor allem sein etymologisches lateinisches Lexikon Zeugnis ablegt, nicht minder als die hervorragende Klarheit seines Kopfes und die gereifte pädagogische Einsicht, welche auf jeder Seite seiner Quelques mots sur l'instruction publique en France und seiner Excursions

pédagogiques hervortritt, gestatteten, von ihm etwas nicht Gewöhnliches zu erwarten. Die vorausgeschickten Seiten beweisen, dafs man auch in Frankreich jetzt bemüht ist, den Elementarunterricht im Lateinischen möglichst vernünftig und fruchtbar zu gestalten. Was soll man lehren? Wie soll man es lehren? Auf diese Fragen giebt M. Bréal eine kurze und klare Antwort. Er verlangt, dafs die Elementargrammatik sich an den überall zur Anwendung kommenden Hauptsachen genügen lasse und alles Besondere für gelegentliche Erwähnungen aufspare. Seine Grammatik selbst setzt alles, unbekümmert um praktische Rücksichten, an seine natürliche Stelle; aber er erwartet, dafs der Lehrer diesen Gang nicht nehmen, sondern gleich im Anfange manches aus den späteren Kapiteln behandeln wird. Die Einteilung freilich in eine syntaxe générale und spéciale scheint mir nicht glücklich; überhaupt geht das Buch im Teilen zu weit. Nach den einleitenden Worten zu urteilen, glaubt M. Bréal jetzt der üblichen Unterrichtsart einige Zugeständnisse machen zu müssen. Er wiederholt zwar mit Nachdruck, dafs der grammatische Unterricht sich nicht blofs an das Gedächtnis wenden dürfe, dafs, wenn die alten Sprachen ihre oft gerühmte Wirkung, die Kräfte des Geistes zu entfesseln, bewähren sollen, man auch gleich von Anfang an die Elemente wirklich dem Geiste der Schüler darbieten müsse. Aber er meint doch jetzt, dafs man beim Lehren einer fremden Sprache mit der Erklärung der Regel beginnen müsse: das gäbe dem Unterricht die Richtung und erspare viel Zeit. Dieser Satz, aus der Feder Bréals, ist mir als das einzige Unklare in diesem sehr klaräugigen Buche erschienen. Früher wollte er von keiner Mitteilung erstarrter Regeln etwas wissen: jede Unterrichtsstunde sollte eine gemeinsame Arbeit des Entdeckens und der Kraftentwickelung sein und nur was der Schüler selbst gefunden habe, sagte er, habe für ihn Wert. Damals schrieb er, der Schüler müsse sich selbst seine Grammatik aus den täglichen Beiträgen der Lektüre zusammenstellen. Freilich mufste er von dieser idealen Forderung etwas nachgeben; sonst hätte er sich ja überhaupt nicht herablassen können, dem Schüler eine fertige Grammatik zu bieten. Aber er hält doch auch jetzt noch an dem Satze fest, dafs schon die lateinische Formenlehre mit Verstand gelernt werden müsse; ja, er geht in dieser Hinsicht weiter, als es Lattmann bei uns für geraten hielt. Dabei werden häufig Seitenblicke auf die Bildung des Französischen geworfen, *en* von *inde*, *y* von *ibi*, *leur* von *illorum*, *le*, *la* von *illum*, *illam*, *les* von *illos*, *illas*, *on* von *homo*, *filleul* von *filiolus*, *jeter* von *iactare*, *linceul* von *linteolum*, *raison* nicht von *ratio*, sondern von *rationem*, *lion* nicht von *leo*, sondern von *leonem* u. s. w. Falsch ist die Regel, welche S. 179 über den negativen Imperativ gegeben wird. Auch ist es nicht zu billigen, dafs S. 185 dem Anfänger gesagt wird, *an* heifse *ob* in der einfachen indirekten Frage.

Alle Gelegenheiten zu wirklichen Erklärungen werden begierig benutzt. Der Anfänger soll gleich erfahren, weshalb es *īdem* im Masc. und *ĭdem* im Neutrum heifst; *ullus* wird ihm gleich als Deminutivum von *unus* vorgestellt, Formen wie *esse*, *prodesse*, *possum*, *tuli*, *latum* soll er nicht blofs mit dem Gedächtnis aufnehmen, sondern zugleich verstehen, *fio* wird gleich mit *fui* und *futurus* in Verbindung gebracht, *uro* und *gero*, heifst es, kommen von einem alten *uso* und *geso*, aus der Aussprache des *s* und *z* wird erklärt, wie statt *floses flores* gesagt werden konnte. Natürlich ist auch der lateinischen Orthographie die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt worden. Die Fassung der Regeln ist stets von einer unanfechtbaren Klarheit. Freilich werden die Worte dabei nicht gespart. Denn wiewohl dieses Buch für den Anfangsunterricht bestimmt ist, hat doch M. Bréal dem Schüler eine erklärende Grammatik, nicht auswendig zu lernende Formeln bieten wollen. Seine Absicht war offenbar, dafs das in der Klasse bei verschiedenen Gelegenheiten Gelernte hier, verständlich ausgedrückt, ein jedes an seiner Stelle sollte gefunden werden können.

Berlin. O. Weifsenfels.

H. Schweizer-Sidler und A. Surber, Grammatik der lateinischen Sprache. Erster Teil. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1888. XVII und 280 S. 4 M.

Während in der ersten Auflage dieses Buches, die i. J. 1869 erschienen und von dem ersten der genannten Herausgeber bearbeitet war, „die Ergebnisse der historischen Sprachforschung für Schulen verwertet“ werden sollten, ist der Zweck der neuen Auflage, wie schon ein Blick auf den äufseren Umfang derselben lehrt, ein wesentlich anderer geworden.

Die Einleitung bespricht das Verhältnis des Lateinischen zu den anderen alt-italischen Sprachen und die Stellung der eigentlich nur als Dialekte einer Sprache zu betrachtenden alten Sprachen Mittelitaliens zu den übrigen Zweigen des indogermanischen Sprachstammes, insbesondere zum Griechischen, teilt die Geschichte der Sprache in einen archaischen und einen klassischen Zeitraum und führt kurz die Quellen für die grammatikalische Forschung an.

Der erste Hauptteil, die Lautlehre, behandelt nach einer Geschichte des lateinischen Alphabets die Aussprache einzelner Buchstaben und den Accent einschliefslich der Enklise und Proklise, wobei die Frage, ob man sich den lateinischen Accent als den höheren oder als den stärkeren Ton zu denken habe, nicht entschieden wird. Von den einzelnen Lauten werden

zuerst die Sonorlaute, nämlich die kurzen und langen Vokale, die Diphthonge und mit beiden zusammen die Sonanten, besprochen; dann folgen die ihnen gemeinsamen Erscheinungen: Hiatus und die Mittel zur Beseitigung desselben, Kontraktion und Elision, hierauf Vokalschwächung, Vokalausstofsung, Silbenausfall, Vokaleinschaltung, Vokalkürzung und -dehnung, Metathesis im alten Latein, Assimilation von Vokalen und „anderweitige Einflüsse von Vokalen und Konsonanten auf Vokale". In ähnlicher Weise sind in dem nun folgenden Abschnitt die Konsonanten zunächst einzeln in der Reihenfolge: 1) Verschlufs- oder Explosivlaute, nämlich Gutturale (reine und velare Gutturale), Dentale, Labiale, und im Anschlufs daran die Aspiraten, 2) Spiranten, 3) Nasale, 4) Liquidä, durchgegangen, dann in elf Paragraphen die ihnen mehr oder minder gemeinsamen Eigenschaften, wie Erweichung, Verhärtung, Verdoppelung, Ausstofsung und Einschiebung u. s. w., zusammengestellt.

Den zweiten Hauptteil bildet die Lehre von der Wortbiegung. Nach einer Unterscheidung der Substantiv- und Adjektiv-Deklination einerseits und der Pronominal-Deklination andererseits werden die fünf lateinischen Deklinationen der Substantiva in der bekannten („wenig zutreffenden" § 85) Reihenfolge durchgenommen und nach denselben das Wichtigste über die griechische Deklination mitgeteilt; hierauf Indeclinabilia, Defectiva und Abundantia. Ebenso ist der Gang bei der Darstellung der Deklination der Adjectiva, welche in mobilia (mit 2 oder 3 Endungen) und immobilia geteilt werden. Der Deklination derselben folgt die Komparation, erst die regelmäfsige, dann die unregelmäfsige mit den Defectivis. Ziemlich kurz ist der von den Numeralia handelnde Abschnitt; er betrachtet: Cardinalia (wo die Subtraktivbildungen wie *undeviginti* nicht erwähnt sind), Ordinalia, Distributivzahlen, Zahladverbien und Adiectiva multiplicativa. Auch in der Lehre von den Pronominibus wird die übliche Einteilung derselben beibehalten, obwohl ie „wissenschaftlich kaum zu rechtfertigen ist".

Sehr interessant ist der Abschnitt von der Konjugation.

Er wird durch allgemeine Bemerkungen über die Accidentien des Verbums, wobei die Terminologie mehrfach von der herkömmlichen abweicht, und durch Angaben über die Bildung derselben eingeleitet. Die Konjugation wird in die mit einem Imperfektthema, das durch die Stamm- oder Themavokale ŏ und ĕ gebildet ist, und in die athematische, erstere wieder in die vier Hauptkonjugationen mit den Kennlauten ā, ē, ĕ und ī eingeteilt. Zur Behandlung kommt zunächst die mit dem Kennlaut ĕ, die dritte Konjugation, von der § 177 „nach der Stammgestaltung im Präsens" sieben Unterarten aufführt. Das Fogende giebt die Lehre von der Ableitung der vom Präsensstamm gebildeten Teile des Verbum finitum und infinitum für alle Kon-

jugationen. Ausführlicher wird über den Perfektstamm und die von ihm abgeleiteten Formen gesprochen. Das Perfectum ist entweder ein eigentliches Perfectum, d. h. es wird von der reduplizierten Wurzel, oder ein Aorist-Perfectum, d. h. es wird von dem Stamm eines *S*- oder eines *C*-Aorists gebildet; ein Aorist-Perfectum der letzteren Art findet sich nur bei *iacio* und *facio*; nach ihrer Analogie sind die Perfecta von *capio*, *pango* und *frango* formiert. Das Supinum ist keine Stammform. Nach der Beschaffenheit des Perfectum ist auch das „Verzeichnis der gebräuchlichsten Verba“ geordnet, in welchem an die Stelle des Supinum das Part. Pf. Pass. im Masc. oder Neutr. oder, wenn dasselbe fehlt, das Part. Fut. Act. getreten ist. Am zahlreichsten sind die Verba mit dem eigentlichen Perfectum. Sie zerfallen in vier Gruppen: in der ersten ist die Reduplikation des Pf. erhalten oder wenigstens noch erkennbar (*fidi*, *ēdi*); in der zweiten ist „bei starker und zugleich vom Präsens verschiedener Wurzelform“ die Reduplikation weggefallen (*scăbo*, *scābi*); die dritte und vierte umfassen die Verba mit Pf. auf *-vi* und *-ui*, welche Bildungen dem Lateinischen eigentümlich sind und § 189 als Zusammensetzungen des Part. Pf. Act. auf *-ves* mit dem Verbum *esse* erklärt werden (z. B. * *sēves smos*, * *sēvesmos*, *sēvimus*). Zum Schlufs werden die Semideponentia, Deponentia, Impersonalia und die Anomala im engeren Sinne, *coepi*, *aio* etc., darunter auch *dare*, behandelt.

Ein Anhang zur Flexionslehre fafst die Adverbia, Konjunktionen und Präpositionen, welche „gröfstenteils kasuell“ sind, zusammen und ordnet sie nach den Kasus. Accusative sind z. B. *secus*, *penes*, Ablative Sing. Neutr. die Adverbia auf *-ē* (*-ēd*), Dative *quo* wohin, *eo* dahin, Lokative *domi*, *foris*, *ubi*. Viele Adverbia sind durch Zusammenrückung entstanden, z. B. *antea*, *admodum*. Endlich ein Verzeichnis der Präpositionen, Konjunktionen und der gebräuchlichsten Interjektionen.

Der dritte Hauptteil, die Wortbildung, handelt zuerst vom Verbum, dann vom Nomen und in jedem dieser Abschnitte wieder von der Ableitung und von der Zusammensetzung.

Alle abgeleiteten Verba sind ursprünglich mit *-i̯o*, *-i̯ĕ* gebildet, aber das inlautende *i̯* ist im Lateinischen durchweg geschwunden. Die einzelnen Arten sind: verba causativa, denominativa und meditativa, einige Hauptarten der Denominativa: die v. frequentativa oder intensiva, die desiderativa, die deminutiva. Bei den zusammengesetzten Verben werden die uneigentlichen Composita, in denen Verba mit Verben, mit Substantiven und Adverbien zusammenrücken, von den eigentlichen Composita mit Formpartikeln (Präpositionen) unterschieden.

Weit ausführlicher ist die Lehre von der Bildung der Nomina. Verhältnismäfsig wenige sind die ohne Ableitungssuffix. Die grofse Menge der Suffixe zerfällt in die vokalischen und die

konsonantischen; jene sind teils die blofsen Vokale ŏ (ĕ) ă ŭ ĭ, teils Vokalverbindungen, und zwar *-iŏ*, Fem. *-iă*, *-vo*, *-uo*, *-uu*, (*-vi*, *-ui*). Die konsonantischen Suffixe haben teils einen Guttural, teils einen Dental (hier ist *T* häufig geschwunden, z. B. *alacris* aus * *alatlis*, *periclum* aus * *peritlum*), teils einen Labial; andere sind mit *S*, mit *M*, mit *N*, mit *R*, mit *L* gebildet. In die letzte Gruppe gehören auch die Deminutivbildungen, die entweder mit dem einfachen Suffix *-ŏlo*, *-ŏla*, *-ŭlo*, *-ŭla*, das mancherlei Abänderungen erfährt, oder mit dem Doppelsuffix *-co-lo* = *culo* abgeleitet sind. Die zusammengesetzten Nomina zerfallen in blofs zusammengerückte und wirklich zusammengesetzte, letztere wieder in uneigentliche und eigentliche Composita. Uneigentliche sind solche, „in welchen entweder eine Konstruktion vorausgegangen und nun im Ganzen untergegangen ist, z. B. *enormis* = *qui ex norma est*, oder in welchen der erste Teil noch flektiert erscheint: *legislator*“. Die eigentlichen Composita werden in determinative, possessive und attributive eingeteilt; bei den ersten dient der erste Teil zur näheren Bestimmung des zweiten (wie *latifundium*, *manifestus*, *benevolus*), auch so, dafs er eine Kasusbezeichnung enthält (z. B. *armiger*); die possessiven sind mit „habend“ auflösbar: *alipes* Flügel als Füfse habend.

Am Schlufs steht ein sehr reichhaltiges Register von 65 Seiten, welches jedoch nicht auf das Verbal-Verzeichnis ausgedehnt scheint. —

Die vorstehende Inhaltsangabe zeigt, was jeder Blick in das Buch bestätigt, dafs dasselbe eine durchaus wissenschaftliche Darstellung der Laut-, Flexions- und Wortbildungslehre des Lateinischen enthält. Eine Besprechung des Einzelnen wird man in dieser Zeitschrift nicht suchen; sie würde auch den dem Ref. disponiblen Raum bei weitem überschreiten. Es soll daher nur über die Anlage des Buches im allgemeinen, insofern sie durch den Zweck bedingt ist, welchen die Verfasser vor Augen hatten, kurz gehandelt werden.

Nach dem Vorwort wollten die Herausgeber „einen Grundrifs für Universitätsvorlesungen entwerfen, der daneben allerdings auch Gymnasiallehrern und strebsamen reiferen Schülern willkommen sein dürfte“. Diese Absicht haben sie, wie Ref. bei aller Anerkennung ihrer Gelehrsamkeit und Sorgfalt erklären mufs, nur zum Teil erreicht. Bei Universitätsvorlesungen mag das Buch eine gute Grundlage bilden, falls sich im übrigen der Unterricht an dasselbe anschliefst; aber der Umstand, dafs überall die Erläuterung, Begründung und weitere Ausführung durch den Lehrer vorausgesetzt wird, verringert den Umfang seiner Brauchbarkeit bedeutend. Es ist ein Grundrifs; und der Gymnasiallehrer, der ihn zum Studium in die Hand nimmt, will durch ihn in die historische Entwickelung der lateinischen Sprache eingeführt werden. Dazu aber war nötig, dafs die Darstellung

sich nicht, wie es in unserem Buche geschieht, f a s t a u s s c h l i e f s l i c h a u f d e m B o d e n d e s L a t e i n i s c h e n bewegte, sondern auch die verwandten Sprachen, namentlich die uns so nahe liegende griechische, herangezogen, dafs nicht blofs die R e s u l t a t e der Forschungen, sondern auch eine kurze B e g r ü n d u n g derselben gegeben wurde. Dieser Übelstand tritt besonders in der Lautlehre hervor. Es genügt nicht — um aus sehr vielem nur weniges herauszugreifen —, wenn § 13, 7 gesagt ist, dafs in *volvo*, *vomo*, *volupe* und *volo* *vŏ* für *vĕ* stehe; der Leser fragt nach dem Warum, und die Antwort liefs sich oft ganz kurz, z. B. bei *vomo* durch Erwähnung von ἐμέω, geben. § 11, 2) steht zwar bei *lassus*: „(zu W. *lēd*)", bei *facio*: „(zu ἔθηκα)"; aber warum auch in *ratis*, *fatigare*, *fatiscere*, *affatim* *ă* für den Ablaut zu *ē* zu halten sei, ist ebenso wenig angegeben, wie mit welchem Rechte unter No. 7 die Entstehung des *a* in *cavus* aus *o* behauptet wird. § 17, 9 sind für *canus* und *malus* die ursprünglichen Formen **casnus* und **maslus* angeführt, für *pala*, *panis* und einige andere der folgenden aber nicht; der Grund für die Angabe, dafs in ihnen *ā* durch Ersatzdehnung entstanden sei, läfst sich also nicht erkennen. Was § 53 über die beiden ursprünglich verschiedenen Lautreihen gesagt ist, auf denen die lateinischen Gutturale beruhen, bleibt demjenigen unklar, der nicht schon weitere Studien auf dem Gebiete der historischen Grammatik gemacht hat. So auch in der Lehre von der Wortbiegung. Warum der Dat. und Abl. Plur. der 2. Dekl. auf *-is* ursprünglich ein mit dem Lokativ verschmolzener Instrumentalis sei (§ 89, 9), hätte erklärt werden sollen; ebenso § 105, warum in *glandium*, *frondium* das *i* unursprünglich sei, dagegen in *mortium*, *artium* als ursprünglich anzunehmen ist. Und so an sehr vielen Stellen.

Da die Verf. allzu sehr den Studenten im Auge gehabt haben, dem das Kolleg die weitere Ausführung des in ihrem Buche niedergelegten Stoffes giebt, so ist manches nur a n g e d e u t e t, worüber wir Näheres zu wissen wünschten. Dahin gehören Ausdrücke wie „relativ auslautend" § 14, „relativer Auslaut" § 62, „anaptyktischer Vokal" § 14, 10; letzterer wird erst durch § 47 klar. Von *prosa* lehrt § 19, 5, dafs darin *ō* für *ŏu͡* steht, und § 45, 1, b, *β*), dafs im zweiten Kompositionsgliede ein Vokal ausgestofsen ist; aber die ursprüngliche Form *provorsa* wird nicht erwähnt. Die Citate „*pro privignum*" § 45 und „*pro bono dicebant*" § 58 sind auf die Ergänzung durch den Lehrer berechnet. § 78 liest man: „Dagegen sind *fallo*, *funda* . . . . anders zu erklären". Aber wie denn?

Sollten sich die Verf. für den Fall einer neuen Auflage entschliefsen, ihr Buch in der soeben angedeuteten Weise zu erweitern, so würde der Umfang desselben allerdings wesentlich wachsen; aber es wäre dann auch einem vielfach gefühlten Be-

dürfnis abgeholfen und eine Lücke in unserer Litteratur ausgefüllt. Denn es fehlt bis jetzt an einem handlichen Buche, welches eine auf der historischen Forschung beruhende, wissenschaftliche Darstellung der lateinischen Grammatik giebt und geeignet ist, denjenigen in jene Forschung einzuführen, der dieselbe nicht zu seinem Spezialstudium gemacht hat. Doch müfste dann auch ganz kurz die einschlägige Litteratur an den betreffenden Stellen citiert und so dem Leser der Weg zu weiterer Belehrung gezeigt werden, schon damit er erkenne, was feststeht, und was nur Hypothese ist.

Endlich hätte Ref. auch noch über einige andere Punkte gern in dem Buche Belehrung gefunden, z. B. über die Orthographie schwankender Wörter wie *oboedire* und *obedire, scaena* und *scena, neglegere* und *negligere* u. s. w. Auch glaubt er, dafs eine strengere Trennung des Klassischen und Unklassischen die Brauchbarkeit der Grammatik erhöhen würde; denn es wird zwar in der Einleitung zwischen einer archaischen und einer klassischen Periode unterschieden, aber dieser Unterschied nirgends streng durchgeführt, und namentlich sucht man vergeblich Auskunft über den Sprachgebrauch der Klassiker im engeren Sinn, Cäsars und Ciceros (vgl. § 222 die drei Adverbia *difficile, difficiliter* und *difficulter*). Aber er giebt zu, dafs diese Wünsche seiner Stellung als Lehrer an einem Gymnasium entspringen, und bescheidet sich gern in der Erwägung, dafs die Verfasser einen andern Zweck verfolgten, dafs sie die reiche Fülle zeigen wollten, die das Lateinische in der Entwickelung seiner Formen entfaltet, ohne eingehende Rücksicht auf die einzelnen Zeiträume oder die einzelnen Gattungen der Litteratur.

Die äufsere Ausstattung ist eine vorzügliche.

Frankfurt a. O. H. Eichler.

W. Wartenberg, Lehrbuch der lateinischen Sprache als Vorschule der Lektüre. Kursus der Sexta. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel), 1888. VIII u. 112 S.

Der Verfasser betont in der Einleitung mit besonderem Nachdruck, dafs er bei der Abfassung seines Lehrbuches vor allen Dingen bestrebt gewesen sei, „der ersten Schullektüre (Corn. Nep.) energisch vorzuarbeiten“ und nichts aufzunehmen, „was nicht bei jener sofort Verwendung findet“. Die Beschränkung des Übungsstoffes, welche konsequent durchgeführt wird und dem Schüler 300 Wörter erspart, die ihm das verbreitete Ostermannsche Übungsbuch bietet, ist als Hauptvorzug dieses neuen Lehrbuches anzuerkennen. Der Titel „Lehrbuch der lateinischen Sprache als Vorschule der Lektüre“ scheint mir nicht gerade glücklich gefafst zu sein; Verf. hat ihn wohl darum gewählt, weil ihm für die Reichhaltigkeit seines Buches keiner der sonst üblichen und ein-

facheren Titel recht paſste. Es bietet nämlich nicht nur Stoff zum Übersetzen aus dem Lateinischen und aus dem Deutschen, ein lateinisch-deutsches und ein deutsch-lateinisches Wörterbuch, sondern verbindet damit auch eine Grammatik, die nicht nur ein Lernbuch sein will, sondern auch grammatische Erörterungen, mancherlei sprachvergleichende Bemerkungen, ja auch didaktische Winke für den Lehrer enthält. Ob auch diese Reichhaltigkeit allgemein als ein weiterer Vorzug dieses Buches anerkannt werden wird, ist mir zweifelhaft. Meines Erachtens wäre eine scharfe Trennung zwischen Übungsstücken und Grammatik und eine Grammatik zum Auswendiglernen, ein Lernbuch und nicht ein Lehrbuch, für den Sextaner geeigneter.

Weiter hebt Verf. zur Empfehlung seines Buches hervor, daſs seine Übungsbeispiele „alle einen wirklichen, den jugendlichen Geist interessierenden Inhalt haben“. Ref. läſst diesen Vorzug im ganzen gelten, ist aber doch auch mehrfach Sätzen begegnet, die nur leere Worte bieten oder sonst nach Form und Inhalt der nachbessernden Hand bedürfen. Verf. hat sich seine Aufgabe durch seine Anordnung des grammatischen Stoffes erschwert. Die dritte Deklination wird erst in § 22 behandelt, nachdem Aktiv und Passiv der 1. 2. u. 4. Konjugation durchgenommen sind; die Pronomina erscheinen gar erst § 43, also, da das ganze Buch 57 Paragraphen zählt, beinahe erst am Schluſs des ganzen Werkes. Hierdurch ist Verf. genötigt, sich den Gebrauch der notwendigsten Wörter lange zu versagen und auf Sätze von wirklich lateinischer Periodenform, meines Erachtens zum groſsen Schaden der Sache, zu verzichten. Selbst nachdem die Durchnahme der Pronomina einen besseren Satzbau ermöglicht hat, macht er davon nur sehr geringen Gebrauch; er hat sich so sehr an den zerhackten und zusammenhangslosen Stil gewöhnt, daſs auch in den letzten Stücken eine lateinische Periode nur selten begegnet und der methodische Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren zu wenig beachtet erscheint. Diese abgerissene Darstellung, welche ganz an die Meurerschen Übungsstücke erinnert, nimmt auch den Abschnitten, welche als „zusammenhängende Stücke“ angesehen werden sollen, in den Augen des Ref. den gröſsten Teil ihres Wertes und verletzt die Grundgesetze des lateinischen und des deutschen Stils. Man höre nur den Anfang eines der letzten Stücke dieser Art: „Im Jahre CCXVI traf Hannibal mit den Römern bei Cannae zusammen. Die Niederlage der Römer war sehr groſs; denn ungefähr 70 000 Menschen wurden von den Puniern niedergehauen. Der römische Konsul Paulus wurde schwer verwundet und getötet. Vergebens hatte ihn ein Kriegstribun aufgefordert, daſs er auf seine Rettung bedacht wäre. Dennoch erbaten die Römer nicht den Frieden. Hannibal brach damals nicht gegen die Stadt Rom auf“ u. s. w.

In den einzelnen Ausdrücken dagegen zeigt Verf. eine gute Kenntnis des lateinischen Sprachgebrauchs. Die Sätze der ersten

Stücke nach Art von *abstinentia causa fortunae est* wird man entschuldigen, wenn man sich vergegenwärtigt, wie grofs die Schwierigkeiten sind, einzig und allein aus Substantiven der 1. Dekl. mit der Kopula *est* brauchbare Sätze zu bilden. Verf. hat sich nämlich konsequent gehütet, dem Schüler unverstandene Wortformen als Vokabeln zu bieten. Obwohl sich mancherlei zu Gunsten eines solchen Verfahrens sagen läfst, so sind doch auch die Nachteile, die damit verbunden sind, nicht gering zu schätzen; dafs z. B. die Übungsstücke zur 1. und 2. Deklination keinen einzigen Accusativ bieten, wird Verf. gewifs selber als Mangel gefühlt haben.

Verf. versichert, dafs sein Buch auf dem Boden der Unterrichtspraxis erwachsen und vor seiner Veröffentlichung wiederholt praktisch erprobt worden ist. Trotz dieser Versicherung kann sich Ref. der Befürchtung nicht entschlagen, dafs eine Bewältigung des gebotenen Stoffes nur unter besonders günstigen Umständen möglich ist. Es geht über das gewöhnlich der Sexta zugewiesene Pensum hinaus, wenn dieser Klasse die besonderen Regeln über die Kasusbildung der 3. Deklination, die gesamten Genusregeln, der gröfste Teil der Verba der 3. Konjugation, die Deponentia, die ganze Komparation und alle Pronomina zugewiesen werden. Von den zahlreichen Reformvorschlägen aber, welche Perthes für den lateinischen Elementarunterricht gemacht hat, hat keiner mehr Zustimmung gefunden als der, für die Sexta den grammatischen Lernstoff zu vereinfachen und dieser Stufe nur das Regelmäfsige zu bieten.

Das Wartenbergsche Lehrbuch wird also noch in mehrfacher Beziehung gebessert werden müssen, ehe es sich zur Einführung eignet.

Berlin. W. Mewes.

---

1) O. Lutsch, Lateinisches Lehr- und Lesebuch für V. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1889. 58 S. 8. brosch. 0,60 M, geb. 0,90 M.

2) W. Sternkopf, Vokabularium zu dem lateinischen Lehr- und Lesebuch von O. Lutsch für V. Ebenda erschienen. 71 S. 8. kart. 0,60 M.

Die Mängel, welche die Perthesschen Lesebücher für VI und V auch in den neuesten Auflagen von Gillhausen aufweisen und welche der Verfasser des uns vorliegenden neuen Büchleins im Osterprogramm des Gymnasiums zu Elberfeld 1888 (Der lateinische Elementarunterricht in Sexta und Quinta S. 12 f.) und in einem bei Velhagen und Klasing erschienenen „Begleitschreiben zu dem lateinischen Lehr- und Lesebuche für V" (S. 3 ff.) näher auseinandergesetzt hat[1]), haben das Erscheinen des Buches veranlafst, das im übrigen fast vollständig nach den Perthesschen

[1]) Vgl. auch Vogt in Masius' Jahrb. 1888 S. 301.

Grundsätzen aufgebaut ist. In zwei Punkten allerdings ist Verf. von denselben mit Recht abgewichen. Einmal teilt er nicht das Vertrauen auf die „unbewufste Aneignung" — sicher der wundeste Punkt des Perthesschen Verfahrens —, von der Vogt a. a. O. sagt, dafs sie die Perthesschen Bücher überhaupt für Gymnasien unbrauchbar mache. Demgemäfs bietet das Vokabularium, als zum Auswendiglernen bestimmt, nicht nur Primitiva, sondern auch eine grofse Zahl abgeleiteter Worte, besonders verba composita[1]), in durchaus passender Auswahl. Ferner bietet der Verf. auf 15 Seiten am Schlusse des Buches in Anlehnung an frühere Lesestücke deutsche Übungsstücke, deren Stoff der älteren römischen Sage und Geschichte entnommen ist, ein Abweichen von der Methode, für welches allerdings nur der Wunsch des Verlegers mafsgebend gewesen ist; denn dem Verf. genügen für diese Stufe von Mund zu Mund gehende Übungen im Übersetzen ins Lateinische (vgl. Progr. 1888 S. 14 f. und Begleitschreiben S. 12). Meines Erachtens wird die Brauchbarkeit des Buches durch diese Übungsstücke, die dem Standpunkt der Klasse durchaus angemessen sind, nur erhöht; es hätte ihnen sogar noch mehr Raum gewährt werden sollen. Denn so lange unter anderem auch dies als Ziel des lateinischen Unterrichts auf dem Gymnasium gilt, den Schüler zu einer gewissen Fertigkeit im Übersetzen ins Lateinische zu bringen, kann nicht früh genug und mufs spätestens im zweiten Halbjahr der Quinta mit dahin zielenden Übungen begonnen werden, zumal „die Lehraufgaben vielmehr neben einander als nach einander anzugreifen sind" (Vogt a. a. O. S. 294). — Im übrigen mufs das Buch als auf dem Höhepunkt der heutigen Methode und Unterrichtstechnik, soweit sie in einem solchen Buche zum Ausdruck kommen kann, stehend bezeichnet werden. Die Lesestücke beobachten Einheit in der Mannigfaltigkeit des Stoffes und bewegen sich in einem innerlich verknüpften Gedankenkreise; den bei weitem gröfsten Teil, mehr als dreiviertel des Ganzen, bilden Erzählungen aus dem trojanischen Kriege, aus dem Leben Alexanders des Grofsen, über Hannibals Zug über die Alpen und über die salaminische Schlacht; von dieser Einheit gehen nur ab Stück 57—59, die in Briefform die März-Ereignisse des Jahres 1888 behandeln. Die zusammenhängenden Erzählungen werden mehrfach unterbrochen durch kleinere Erzählungen (Muster von grofsartigen Tugenden), kleine Gespräche (St. 19 und 20) und Fabeln; den Schlufs bilden sechs Fabeln des Phädrus. Abschnitt I ist der Wiederholung des Sexta-Pensums, II und III der Einübung der

[1]) Gillhausen ist, um dem beregten Mangel abzuhelfen, in den neuesten Auflagen der Perthesschen Bücher dazu übergegangen, den an erster Stelle zu lernenden Primitiva eine zweite Gruppe von auswendig zu lernenden Vokabeln hinzuzufügen in einer Zahl, wie sie sowohl bei den einzelnen Lesestücken als auch gelegentlich bei Wiederholungen schlechterdings nicht zu bewältigen ist.

Syntax des Verbums, IV und V den Unregelmäfsigkeiten in der Deklination und im Genus, sowie in der Komparation der Adjektiva gewidmet. Ist somit das bunte Durcheinander von Einzelsätzen [1]), die, und noch dazu vielfach philosophischen Inhalts, die Perthesschen Bücher in allzugrofser Ausdehnung bringen, glücklich bei Seite geschoben, so kommt fast ausschliefslich die historische Darstellung zur Geltung, ein Umstand, der zugleich dem Vokabularium ein einheitlicheres Gepräge giebt [2]); vornehmlich treten die sonst in den Vokabularien, besonders bei Ostermann, in so grofser Menge auftretenden Abstrakta sehr zurück. Daneben ist überall Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren leicht zu erkennen, und die letzten Stücke leiten passend zur Nepos-Lektüre in Quarta über; überall erscheinen die grammatischen Formen, die äufserlich durch gesperrten Druck hervortreten, in ihren wesentlichen Erscheinungen und in einer Anzahl [3]), durch welche gewifs Formensicherheit bei den Schülern in einer Weise bedingt ist, wie sie nach den Perthesschen Büchern mehrfach nicht erzielt worden ist. — Die Ausarbeitung des Lesebuches hinsichtlich der sprachlichen Form ist eine sehr geschickte, wenn auch besonders im Anfange einige Wiederholungen im Ausdrucke hätten vermieden werden können. — Was endlich das Äufsere angeht, so ist die Ausstattung eine würdige; nur etwas weiteren Druck könnte man vielleicht noch wünschen.

So glauben wir, dafs mit diesem Lehr- und Lesebuch, dem der Verfasser sein schon angekündigtes Büchlein für Sexta sowie seine im Verein mit J. H. Schmalz in Angriff genommene Grammatik bald möge folgen lassen, dem lateinischen Elementarunterricht ein trefflicher Dienst geleistet ist.

Elberfeld. Friedrich Seitz.

J. Ph. Krebs, Antibarbarus der lateinischen Sprache nebst einem kurzen Abrifs der Geschichte der lateinischen Sprache und Vorbemerkungen über reine Latinität, 6. Auflage in vollständiger Umarbeitung der von Allgayer besorgten 5. Ausgabe von J. H. Schmalz. II. Band. Basel, Benno Schwabe, 1888. 700 S. 20 M.

Der erste Band des Antibarbarus schlofs mit der Besprechung von *iuxta* und ist von mir in dieser Zeitschrift 1887 S. 555 ff. angezeigt worden; der zweite Band führt auf 700 Seiten von *labascere* bis *zona*, giebt das Verzeichnis der citierten Schriften

---

[1]) Es ist somit auch der induktiven Methode im Sinne Lattmanns Genüge geleistet. Vgl. dessen treffliches Clausthaler Progr. von 1882 „Die Kombination der methodischen Prinzipien in dem lateinischen Unterricht der unteren und mittleren Klassen“ (s. bes. S. 5 f.), das jetzt in 2. Aufl. vorliegt (Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1888).

[2]) Im übrigen vgl. über das Vokabularium das oben Gesagte und Begleitschreiben S. 8.

[3]) Vgl. Begleitschr. S. 6.

nebst Nachträgen und Berichtigungen und ist mit derselben soliden Gelehrsamkeit, Umsicht und Wissenschaftlichkeit gearbeitet, wie der frühere. Einen erhöhten Wert aber erhält er dadurch, dafs der Herr Verfasser die Stellen aus den lateinischen Autoren, welche in der 5. Auflage noch manchmal ungenau angegeben und im 1. Bande der 6. Auflage nicht alle nachgeprüft waren, von Bogen 33 an „sämtlich" nochmals verglichen und dadurch den Antibarbarus zu einem „durchaus zuverlässigen" Führer gemacht hat. Wohlthuend berührt auch der Ton, in welchem die Kritik an andern Schriften geübt wird. Dem Verf. genügen die Worte „es dürfte zu viel behauptet sein, andrer Ansicht ist, es ist nicht richtig, er ist im Irrtum," um andere Urteile und Behauptungen zurückzuweisen, und er erreicht damit dasselbe oder noch mehr, als andere, die bei geglaubter Widerlegung fremder Ansichten schärfere Ausdrücke anzuwenden für nötig erachten. Wenden wir uns aber den einzelnen Artikeln zu, um einige Ergänzungen zu machen, so vergessen wir auch hier nicht, dafs es leichter ist, nach Belieben wählen zu dürfen, was man besprechen will, als die Artikel durchzuarbeiten und in jedem den Sprachgebrauch des vorgesetzten Wortes nicht nur klarzulegen, sondern auch womöglich historisch zu verfolgen.

So ist nun z. B. unter *multus* viel Detail gegeben, auch über *multo maximus* eingehend gehandelt, aber es giebt noch mehr Stellen, die erwähnt werden können. Ich füge zu denen, welche ich in meinen Studien 1 S. 119 citierte und die von Allgayer und Schmalz in ed. 5 u. 6 aufgeführt werden, hinzu: Cic. Verr. 1, 41: *multo ex maxima parte*; 4, 139: *multo maximam partem ipsum abstulisse;* de or. 1, 241: *quae pars sine dubio multo maxima est*; fam. 4, 3, 3: *reliqua sunt in te ipso neque mihi ignota nec minima solacia, ut quidem ego sentio, multo maxima;* de inv. 2, 67: *quo in genere et alia sunt multa, et eorum multo maxima pars, quae praetores edicere consuerunt*; 2, 168: *multo maxima pars* und meine, man sollte die Verbindung *multo maximus* für gewöhnlich, *multo maxime* aber wegen der wenigen bis jetzt beigebrachten Belegstellen für ungewöhnlich gelten lassen.

Bei *nisi* heifst es: „ebenso (d. h. wie *non nisi*) werden auch *nec nisi* getrennt"; man setze hinzu: „aber bei Livius, Plinius und Tacitus auch nebeneinander gestellt" und vergleiche Liv. 5, 46, 11: *quod nec iniussu populi mutari finibus posset, nec nisi dictator dictus auspicia in exercitu habere;* 24, 5, 12: *nec, nisi tam potenti duce confisos, rem tantam ausuros*; Plin. 11, 44: *in capite paucis animalium nec nisi volucribus apices;* 29, 46: *nec nisi paulum inflexa rotunditate*; Tac. Germ. 30, 2: *quodque rarissimum nec nisi Romanae disciplinae concessum.* — Zu *notitia* „Bekanntschaft mit etwas, wie *notitia locorum*" ist je eine Stelle aus Plin. N. H. und aus Livius angegeben; es steht aber auch bei Caesar B. C. 1, 31: *et locorum notitia et usu eius provinciae nactus*

aditus, und wird von ihm zugleich für „Bekanntschaft mit jemandem" verwendet B. C. 3, 104: *notitia Septimii.*

Optare mit Infin. wird nur aus Hirtius citiert; ich verweise auf Cic. fam. 4, 6, 3: *ego autem cum multis de causis te exopto quam primum videre* und für opto mit Acc. c. inf. pass. noch auf de n. deor. 3, 95: *ego vero et opto redargui me, Balbe, et.*

Pulsare fores gilt für einen Ausdruck der Umgangssprache. Es ist auch P. L. nach Horaz C. 1, 4, 13: *pallida mors aequo pulsat pede pauperum tabernas,* = *tabernarum fores,* wo die Annahme von Fritsch (Progr. Trier 1885, S. 7), dafs es sei = *pulsare solum* „betreten" zurückzuweisen ist.

Unter *quam* vermisse ich S. 401 *quam non* = „wie wenig", das unter *non* nur kurz gestreift wird, wie bei Cic. Mil. 43: *quam hoc non credibile in hoc! quam idem in Clodio non dubitandum,* um so mehr, als man auch in *quam* den Sinn von „wie wenig" gesucht hat, z. B. bei der Erklärung von Cic. Sull. 33: *quam ego defugiam* (vgl. zu der Stelle Halm ed. 1883), Tusc. 5, 61: *quam esset beatus,* de or. 2, 180: *quam sim deus,* Stellen, an denen *quam* ein nicht so gemeintes, man kann manchmal auch sagen ironisches „wie sehr" vertritt, wie es in gleicher Weise *quantus,* das man in solchem Falle für gleich mit *quantulus* hält, bei Horaz thut Sat. 2, 4, 81: *in scobe quantus consistit sumptus?,* eine Form, die wir auch im Deutschen gebrauchen, wenn wir sagen: wie grofs ist denn wohl der Aufwand? dabei zwar meinen, dafs er eben nicht grofs sei, aber doch nicht sagen wollen: wie klein ist doch der Aufwand! Die beiden einander ähnlichsten Beispiele für „wie wenig" und „wie sehr", die ich fand, sind bei Cic. Verr. 5, 9: *ac videte, quam non inimico animo sim acturus* und bei Hirt. 8, 44, 3: *cum sibi conscius esset, quam inimicum deberet Caesarem habere.* Über *quam* „wie sehr" bei einem Substantivum vgl. diese Zeitschr. 1882 Jahresb. S. 32.

Scriptum wird aufgefafst als gleich *liber, libellus, libri, libelli;* gewifs richtig, aber der Deutlichkeit halber möchte ich hinzugesetzt sehen, dafs es auch so viel ist als „Concept, Papier" in den Ausdrücken: „vom Concept lesen", „die Gedanken dem Papier anvertrauen", z. B. Cic. Sest. 129: *de scripto sententia dicta*; Planc. 74: *recitetur oratio, quae propter rei magnitudinem dicta de scripto est;* Mur. 28: *quae de scripto aguntur, scripta sunt omnia;* Liv. 23, 11, 1: *rediit responsumque ex scripto recitavit* und Cic. de off. 2, 1, 3: *ipsis scriptis non ea, quae nunc, sed actiones nostras mandaremus.* Vergl. Fried. Aug. Wolf zu Cic. pro Marc. ed 1802 praef. S. XVI. — Bei *secus* vermifst man die Erwähnung von *secus* ohne folgendes „als", wie Cic. Planc. 29: *quem veretur ut deum — neque enim multo secus est parens liberis;* bei *sequens* neben *consequenti anno* da, wo von der folgenden Zeit die Rede ist, den Ausdruck *consequenti tempore* Cic. de fat. 27. — *Sequitur ergo ut* findet sich nicht nur bei Curtius, sondern, wie Seyffert Schol. lat. I S. 16 nachweist, auch bei Cic. orat. 191:

sequitur ergo, ut qui maxime cadant in orationem aptam numeri videndum sit; ein *sequitur ilico* bei Cic. de fat. 28. — Nach *spem habere ad* folgt das Gerundium oder Gerundivum; Livius sagt aber auch 21, 57, 6: *cum plurimum in celando incepto ad effectum spei habuisset.* — Zu *ea spe deiectus*, was statt des unlateinischen *spe deceptus* aus Caesar empfohlen wird, sind zu erwähnen *hac spe lapsus* Caes. B. G. 5, 55, 3 und *spe derelictus* Cic. Cat. 1, 25 nebst *neque solum spe, sed certare iam et possessione deturbatus* fam. 12, 25, 2. — Über *si quisquam* und *si ullus* habe ich etwas abweichend in meinen Studien, Heft 3 S. 96. 97, gehandelt, hier will ich nur das unter *ullus* citierte Beispiel aus Cic. Sex. Rosc. 9 in Ciceros Rede pro Mil. 9 verweisen. — Unter *Simul* heifst es: „*simul ut* Cic. Tusc. 4, 2, 5 und Qu. fr. 2, 5, 3"; man citiert dafür noch de or. 2, 21; Verr. 1, 67; Phil. 3, 2. Madvig und Holstein sprechen darüber zu Cic. fin. 2, 33 und Meutzner, N. Jahrb. für Phil. 1867 S. 696 Anm. 2; zugleich wird über *simulac* gehandelt und dabei (in ed. 5 u. 6) der Gebrauch von *ac* vor Vokalen und Konsonanten, wie es schon, wenn auch viel kürzer, unter *ac* geschah, erörtert; es dürfte sich empfehlen, beide Besprechungen in dem Artikel *ac* zu vereinigen.

Wir sagen dem Herrn Verfasser aufrichtigsten Dank für die mühsame Arbeit, mit der er sich der Neubearbeitung des Antibarbarus unterzogen; es ist ihm gelungen, das Werk zeitgemäfs nach eigenen Beobachtungen und nach den neueren und neusten Forschungen in Grammatik, Stilistik und Lexikographie umzugestalten und zu einem brauchbaren Hülfsmittel für lange Jahre zu machen.

Naumburg a. S. H. S. Anton.

Karl Pötzl, Die Aussprache des Lateinischen. Leipzig, W. Friedrich, 1888. 130 S. 8.

Der Verfasser nennt seine Schrift den „Versuch einer praktischen Lösung dieser Frage auf wissenschaftlicher Basis" und giebt noch einen Anhang über die Schulmethode. Leider aber ist weder die Basis wissenschaftlich, denn der Verfasser ist ein oberflächlicher Dilettant, der nicht einmal die wichtigste Litteratur kennt, noch ist der Versuch praktisch, so anspruchsvoll und unangenehm polemisch auch der Urheber auftritt. Er will die gemein-italienische Aussprache des Lateinischen als die einzig richtige und echt altüberlieferte durchgeführt wissen und sucht dieselbe für die einzelnen Laute als altrömisch nachzuweisen. Er hat also die Theorie der Vorkämpfer der neugriechischen Aussprache fürs Althellenische aufs Römische übertragen, wo freilich die Verhältnisse für die Anwendung derselben noch viel ungünstiger liegen; doch hat er keine Ahnung davon, indem er mit unverfrorenster

Kühnheit die Jahrhunderte überspringt, die italienischen Dialekte, wie die übrigen romanischen Sprachen ignoriert und die inschriftlichen Zeugnisse aufs willkürlichste deutet. Wird altrömisches *c* vor *e* oder *i* durch griechisches *κ* wiedergegeben, so meint er, das griechische *κ* könne ja auch assibiliert gesprochen sein; wechselt *c* mit *ch*, so meint er, das *h* habe grade die Assibilation ausdrücken sollen u. s. w. Die Zeugnisse der alten Grammatiker werden zum Teil gradezu umgedreht oder summarisch abgefertigt. Nur eine Probe der Behandlung aus S. 88 über *e*, *ae*, *oe*: „Die Italiener sprechen alle drei Lautzeichen als ē, ebenso die Franzosen (!). — Quintilian sagt uns zwar (IX 4, 34) 'e planior littera est', woraus jedoch kein Mensch klug werden kann, der ein *e* nie hat sprechen hören (!)" Nun wird Corssens Wissenschaftlichkeit verhöhnt und ihm vorgeworfen, er habe „leeres Zeug" zusammengeschrieben, weil er behauptet hat, das letzte *e* in *verber*, *armiger*, *gener*, *pater*, *inter* u. s. w. habe ohne Zweifel wie das *e* in den deutschen Wörtern „lieber, Lieder, Vater" u. s. w. gelautet. Der Verfasser kennt eben nur ein *e*, ob lang oder kurz, ursprünglich oder durch Schwächung entstanden oder Hülfsvokal, das ist ihm einerlei: „die Italiener sprechen auch das kurze *e* rein und deutlich".

Solche Schriften, wie die vorliegende, verdienen die schärfste Zurückweisung, da sie durch den anmaſsenden Ton und die anscheinende Wissenschaftlichkeit das nicht urteilsfähige Publikum blenden und auf die ernste Forschung und ruhige Erörterung ein ungünstiges Licht werfen.

Buchsweiler. W. Deecke.

Gustav Wendt, Griechische Schulgrammatik. Berlin, G. Grotesche Verlagsbuchhandlung, 1888. XIV und 286 S.

Die gewiſs berechtigte Frage, ob für die Vermehrung der ansehnlichen Zahl von griechischen Schulgrammatiken, welche in den letzten Jahren erschienen sind, noch ein Bedürfnis vorhanden ist, wird man kaum stellen dürfen, wenn eine neu erscheinende Grammatik den Namen eines Verfassers trägt, welcher sich als Schulmann eines so anerkannten Rufes erfreut, wie der Verfasser des oben genannten Buches. Doch wird es für die Fachgenossen in solchem Falle sicherlich von hohem Interesse sein, die Gesichtspunkte kennen zu lernen, von denen aus der Verfasser seine Arbeit unternommen hat, und wir sehen es gern, daſs derselbe in der Vorrede sich über diese Gesichtspunkte genauer ausgesprochen hat.

Hier ist nun, wie dies unter den heutigen Verhältnissen nicht anders zu erwarten war, die Beschränkung des Lernstoffes auf das Notwendigste an die Spitze gestellt worden. Der Verf. erklärt sich nicht allein mit den von Kaegi in dieser Hinsicht scharf ausgesprochenen Grundsätzen einverstanden, sondern hält

es für nötig, noch weiter zu gehen, so dafs, wie er selbst bemerkt, das vorliegende Buch erheblich weniger enthält als Kaegis Grammatik. Er begründet dies Verfahren damit, dafs er den Satz aufstellt, eine Schulgrammatik habe zunächst nur das zu geben, was als das Regelmäfsige eingeprägt werden mufs, von Abweichungen nur, was in den gelesenen Klassikern häufig begegnet; die Frage, ob das Schulbuch, selbst wenn es nur die der Jugend zugänglichen Schriftsteller berücksichtigt, auch wirklich alle einzelnen Erscheinungen enthalten soll, welche bei diesen vorkommen, verneint er und verweist für gelegentliche Besonderheiten des Sprachgebrauches auf den die Lektüre leitenden Lehrer, auf Lexika, auf erklärende Anmerkungen. Von der Billigung dieser Grundsätze hängt das Urteil über die Zweckmäfsigkeit der Grammatik zunächst ab. Man wird sich der Wahrnehmung nicht verschliefsen können, dafs, entsprechend der Wertschätzung, welche jetzt der grammatische Unterricht überhaupt findet, diese Grundsätze mehr und mehr Zustimmung finden, dafs der von Curtius in der Vorrede zur ersten Ausgabe seiner Schulgrammatik ausgesprochene Satz: „Eine Grammatik ist kein Buch, das paragraphenweise eingelernt werden soll; sie ist nur ein Leitfaden für den lebendigen Unterricht des Lehrers und ein Handbuch, in welchem der Schüler über die wichtigsten Erscheinungen der Sprache bündige und sichere Belehrung finden kann", dem in einer der neuesten Grammatiken ausgesprochenen Grundsatz: „Die Grammatik soll für den Schüler ein Lernbuch sein, dessen Inhalt er sich möglichst vollständig einzuprägen hat", mehr und mehr das Feld räumen mufs, endlich dafs die eigene Arbeit des Schülers, der sonst wohl in besonderen Fällen auch ohne Hinweisung des Lehrers in seiner Grammatik sich Rat holte, möglichst beschränkt wird. Rechnet man mit diesen, zunächst nicht zu ändernden Verhältnissen, so wird man das Verfahren des Verfassers billigen müssen. Es werden freilich im einzelnen ja noch Zweifel über die Notwendigkeit, dieses und jenes aufzunehmen oder fortzulassen, übrigbleiben; hierauf näher einzugehen, dürfte kaum einer Anzeige, wie ich sie hier gebe, angemessen sein.

Die Art, wie der Verf. die Aufgabe, die er sich gestellt hat, löst, glaube ich in hohem Mafse rühmen zu dürfen. Das Buch bietet eine geordnete Zusammenstellung der thatsächlich vorhandenen Erscheinungen, welche man als die grammatischen Formen der griechischen Sprache zu bezeichnen pflegt, soweit sie als regelmäfsig wiederkehrend bei den gewöhnlich im Gymnasium gelesenen Schriftstellern sich finden; auf die Entwickelung dieser Formen aus denen früherer Perioden der Sprache, auf welche man wohl eine Zeit lang in den Schulen glaubte Rücksicht nehmen zu müssen, ist nur gelegentlich ein Blick geworfen, z. B. S. 27 bei der Femininbildung der Adjektiva, S. 30 bei den Komparativformen in ιων, S. 53f. bei einigen Verbalendungen, S. 59

beim Augment, S. 68f. bei der Bildung der Präsensstämme. Die Anordnung ist derart getroffen, dafs die gleichartigen Erscheinungen zusammengestellt und, wo es notwendig schien, die Eigentümlichkeiten derselben in kürzester Form angegeben werden. In der Flexionslehre nehmen daher die Paradigmen die erste Stelle ein, die erforderlichen Erläuterungen folgen denselben nach; auch sonst ist, soweit es anging, die Form der Tabellen gern in Anwendung gebracht. In der That ist hierdurch die Übersichtlichkeit des Stoffes sehr gefördert worden, und eben hierdurch, sowie durch die äufserste Beschränkung des Theoretischen hat das Buch auch äufserlich ein angenehmes Ansehen erhalten, da es der Fülle von verschiedenartigen Schriftformen nicht bedurfte, wie sie manches der neuesten Lehrbücher in der denkbarsten Ausdehnung mehr zur Verwirrung als zur sicheren Leitung der Lernenden anzuwenden beliebt; selbst der Gebrauch kleinerer Schrift zu Nebenbemerkungen ist ziemlich selten.

In der Anordnung des Stoffes weicht der Verf. nicht allzusehr von dem ab, was man im allgemeinen als herkömmlich bezeichnen kann. Dafs er die *O*-Deklination der *A*-Deklination voraufgehen läfst und die Kasus in der Reihenfolge Nom., Accus., Gen., Dat., Voc. anordnet, erscheint mir von untergeordneter Bedeutung. Bedeutsamer ist die Behandlung, welche in dieser Hinsicht die Präpositionen erfahren haben. Der Verf. giebt nämlich S. 44—46 unmittelbar nach der formalen Behandlung der Fürwörter eine Übersicht der Präpositionen nach den Kasus, mit denen sie verbunden werden, unter Angabe der Hauptbedeutungen, die ausführliche Behandlung ist in der Syntax auf die einzelnen Kasus verteilt und endlich S. 156f. eine tabellarische Zusammenstellung nach Rektion und Bedeutung gegeben. Demnach wird jede Präposition an drei, vier, fünf Stellen berücksichtigt und die Schwierigkeit, die für den Lernenden hierin liegt, wird noch dadurch vermehrt, dafs nicht immer die angegebene Bedeutung der Präposition an allen Stellen dieselbe ist. (Vgl. ἀνά: S. 45 über — hin, S. 136 auf hinauf, auf der Oberfläche hin, S. 156 auf — hin.) Beim Verbum ist die Anordnung in mancher Hinsicht abweichend von der bisher meist üblichen, namentlich in der Behandlung der konsonantischen Verba. Hier hat der Verf. bei der Übersicht über die Präsenserweiterungen die bei Curtius als Dehnklasse bezeichneten Verba nicht mit aufgenommen, vielmehr dieselben unmittelbar nach dieser Übersicht in dem Kapitel „Der zweite Aorist" unter den anderen Verben, welche diese letztgenannte Bildung zeigen, mit aufgeführt. Aus welchem Grunde dies geschehen, ist für mich nicht ersichtlich. Bei der Lehre von den Tempusbildungen sind Verba muta und liquida gemeinsam behandelt, weil, wie der Verf. im Vorwort bemerkt, die letzteren nur im Futur und Aorist Akt. und Med. Eigentümliches haben. Allein abgesehen davon, dafs doch auch die

anderen Zeiten noch einzelne Besonderheiten zeigen, glaube ich, dafs es bei den Schwierigkeiten, die nach meiner Erfahrung gerade die Konjugationen der Verba muta und der liquida den meisten Schülern bereiten, vorzuziehen ist, hier eine getrennte Behandlung eintreten zu lassen.

Die Einteilung der unregelmäfsigen Verba folgt im ganzen den Klassen, wie sie sich bei Curtius finden; als besondere Klasse hat der Verf. die Verba zusammengestellt, die im Futurum, Aorist oder Perfekt Synkope oder Metathesis zeigen; dies Verfahren ist wohl hauptsächlich der Rücksicht auf den praktischen Nutzen zu verdanken.

Von der Aufstellung von Tabellen für die unregelmäfsigen Verba hat der Verf. Abstand genommen, um nicht, wie er sagt, genötigt zu sein, auch solche Formen aufzuführen, welche sich aus anderen von selbst ergeben und deshalb als selbstverständlich erscheinen. Dagegen ist am Ende des Buches ein alphabetisches Verzeichnis der Verba gegeben, welches nur die vom Regelmäfsigen abweichenden Formen enthält. Zum Zweck des Nachschlagens und wohl auch der Wiederholungen war ein solches Verzeichnis nicht wohl zu entbehren; ob es nicht zweckmäfsig gewesen wäre, bei dem einzelnen Verbum die Nummer des Paragraphen hinzuzusetzen, in welchem es in der Grammatik besprochen ist, will ich dahingestellt sein lassen.

In der Syntax ist die im allgemeinen gebräuchliche Anordnung des Stoffes beibehalten worden in der Reihenfolge Kongruenz, Pronomen, Kasuslehre, Verbum, Fragewörter, Negationen, koordinierende Konjunktionen.

Wenn somit das Buch nicht beabsichtigt, durch eine neue, ungewöhnliche Anordnung des Stoffes eine besondere pädagogische Wirkung zu erzielen, so ist die Art der Behandlung ersichtlich mit ganz besonderer Beachtung des praktisch Brauchbaren und Nützlichen gewählt worden. Das Wesen dieser Behandlung besteht vornehmlich in dem Streben, die in Wirklichkeit erscheinenden Sprachformen dem Schüler scharf begrenzt, möglichst anschaulich und leicht fafslich zu übermitteln und dabei von theoretischen Erörterungen und von Allgemeinheiten möglichst abzusehen. Diesem Zwecke dient die knappe Form des Ausdruckes zur Darlegung der einzelnen Erscheinungen, die Verwendung von konkreten Beispielen für diese Erscheinungen schon in der Formenlehre und in besonders ausgedehntem Mafse in der Syntax, von Beispielen, die mit besonderer Sorgfalt ihrem Zwecke entsprechend ausgewählt, auch grofsenteils zum Auswendiglernen wohl geeignet sind. Demselben Zwecke dient auch die schon erwähnte häufige Anwendung der Tabellenform und der Paradigmata.

Was die wissenschaftliche Seite des Buches betrifft, so durfte der Verf. im Vorworte mit Recht sagen, schon eine flüchtige Durchsicht des Buches zeige, dafs die Ergebnisse der Sprach-

wissenschaft durchweg berücksichtigt worden sind; ebenso ist leicht zu erkennen, dafs der Verf. die in jüngster Zeit in gröfserem Umfange angestellten statistischen Erhebungen über den attischen Sprachgebrauch verwertet hat. Es liegt wohl in der Natur der Sache, dafs ein Berichterstatter auf diesem Gebiete manches anders wünscht, als es der Verf. gemacht hat; z. B. hätte S. 26 wohl der Accus. Plur. von *υἱός* nicht in der Form *υἱέας* (*υἱεῖς*) gegeben werden sollen, da doch *υἱεῖς* die allein hier berechtigte Form ist, oder S. 90 die Imperativform *ἔστων* statt der richtigen *ὄντων*. Ebenso scheint es bedenklich, das Wort *κρέας* als Paradigma zu verwenden, da der Schüler schwerlich Gelegenheit finden wird, in seiner Lektüre die Kasus des Singularis zu sehen. Allein solche Kleinigkeiten sind nicht derart, dafs sie den Wert des Buches beeinträchtigen könnten.

In der Syntax ist bemerkenswert die Behandlung der Nebensätze, da sie von der bisher üblichen insofern abweicht, als sie mit Recht vom relativen Satze ausgeht. Aufgefallen ist mir, dafs der Verf. in diese Behandlung die Subjekts- und Objektssätze (die er S. 171 ohne ersichtlichen Zweck mit dem Namen „innerlich abhängige Sätze“ belegt, während sonst von irgend welchen anderen abhängigen Sätzen nicht die Rede ist) nicht mit hineingezogen hat, da doch ihre relative Form durch die einführenden Konjunktionen *ὅτι*, *ὡς*, homer. *ὅ* und die Bildung der indirekten Fragewörter deutlich erkennbar gemacht ist. Dafs diese Behandlung den Unterricht in der griechischen Satzlehre vereinfacht und erleichtert, habe ich selbst in längerer Anwendung ähnlichen Verfahrens erprobt; ich möchte hier noch die Frage aussprechen, ob die Sache nicht noch mehr erleichtert würde, wenn man die Syntax nicht sowohl nach den Redeteilen und deren besonderen Formen anordnete, sondern vom Satze und der Entwickelung der einzelnen Satzteile ausginge. Die Form, in welcher die einzelnen syntaktischen Erscheinungen dargelegt sind, zeichnet sich durch Knappheit und Bestimmtheit aus.

Recht brauchbar dürften sich auch die Abschnitte erweisen, welche dem Hauptteile sich anschliefsen: „Das Wichtigste aus dem homerischen Dialekt“ S. 207—221 und „Einiges über den herodoteischen Dialekt“ S. 222—224; sie enthalten nur eine Übersicht über die wichtigsten Abweichungen der Laut- und Formenlehre von der attischen Sprache. Endlich ist als Anhang noch hinzugefügt ein vom Direktor Uhlig verfafster Abrifs der griechischen Metrik S. 225—244 und eine Übersicht über die Mafse und die Zeitrechnung S. 245—247.

Die äufsere Ausstattung des Buches ist gut.

Berlin. B. Büchsenschütz.

---

1) Paul Meyer, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische für Obertertia im Anschlufs an die gebräuchlichsten Grammatiken. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. IV u. 138 S.

Das vorliegende Buch zerfällt in I. Übungsstücke S. 1—84, II. Griechisch-deutsches Wörterverzeichnis S. 85—94, III. Deutsch-griechisches Wörterverzeichnis S. 95—138. Die Gliederung des I. Teils ist die herkömmliche: erster Abschnitt: regelmäfsige Verba; zweiter Abschnitt: Verba auf μι und zwar A. grofse Verba auf μι, B. kleine Verba auf μι, C. Anhang über Augment und Reduplikation; dritter Abschnitt: unregelmäfsige Verba und zwar A. Nasalklasse, B. Inkohativklasse, C. E-Klasse, D. Mischklasse; vierter Abschnitt: Kasuslehre, A. Accusativ, B. Genetiv, C. Dativ, D. Repetition der Kasuslehre.

Abgesehen von einigen syntaktischen Regeln S. 31. 32 und einigen griechischen und deutschen Einzelsätzen S. 7—18 finden wir lauter zusammenhängende Stücke. Diese sind geschickt gearbeitet, auch in gutem Deutsch geschrieben, mir ist nur die Form „frugen" S. 18 aufgefallen und der Satz S. 2 „weil sie aber glaubten, er habe bestes geraten, erwogen sie schon, wie aufgestellt sie die Feinde vernichten würden." Der Inhalt dieser Stücke ist recht bunt, nach dem Rezept „er gehe bei den Alten mit Lieb' und bei den Neuen zu Gast" ist Antikes und Modernes durcheinander gemischt. Mit einigem Befremden wird man in einem griechischen Übungsbuche verarbeitet sehen: Chamissos „rechter Barbier" (S. 4 VI), Tejas Tod (S. 38 XXXVII), Kaiser Josef als Arzt (S. 38 XXXVIII), Otto III. öffnet das Grab Karls des Grofsen (S. 46 XLVIII), der Müller von Sanssouci (S. 64 LXX), das Märchen von den drei Federn (S. 75 LXXXI), Napoleons Krieg gegen Rufsland (S. 79 LXXXII). Doch richtet sich mein Tadel weniger gegen die Stücke selbst — für ungeeignet halte ich nur Stück XXII S. 25 wegen der Lehre „strebe nicht darnach, vieles zu wissen," L S. 48 und LVIII S. 56 als für den Tertianer nicht klar — als gegen die Tendenz, ein pikantes Gericht dem Schüler vorzusetzen. Ich bin ganz mit dem Verf. darüber einverstanden, dafs die Klassenlektüre in den Extemporalien und Exercitien verarbeitet werde, aber warum wählte er für sein Übungsbuch nicht die nichtgelesenen Teile der Anabasis (Buch V—VII werden selten in der Klasse gelesen) oder blieb wenigstens im Kreise des Altertums?

Die Ausstattung des Buches ist gut, Druckfehler habe ich nicht bemerkt.

2) M. Bänitz, Griechisches Übungsbuch für Tertia. Von den Anfängen bis zur Anabasislektüre führend, mit gleichzeitiger Lektüre der persisch-griechischen Geschichte von Kyros dem Älteren bis Kyros dem Jüngeren. Im Selbstverlage des Verfassers. Leipzig 1888. XII u. 320 S. 2,60 M.

Nach der Meinung des Rezensenten hätte Bänitz sein Buch bedeutend kürzen können, wenn er die „grammatischen Dar-

stellungen", die mehrfach nichts weiter sind als ein „unwesentlich veränderter Abdruck der Regeln der Grammatiken", beschränkt oder besser ganz weggelassen hätte; nennt er doch selbst S. VII der Vorrede die Verwendung einer Grammatik neben seinem Übungsbuch unentbehrlich; wenn er ferner das sehr umfängliche Übungsmaterial etwas knapper gehalten hätte.

Auch der eingeschlagene Lehrgang wird nicht durchweg Billigung finden. Ich lasse es mir gefallen, dafs die zweite Deklination vor der ersten, das Präsens und Impf. Akt. und Pass. des regelmäfsigen Verbs vor der dritten Deklination behandelt wird, ich lobe es, dafs die Verbalformen nicht nach Tempusstämmen geordnet sind, sondern nach den alten, immerhin praktischen Verbalstämmen, aber wozu die Komparation ins XIV. Kapitel, die verba contracta gar ins XVI. stellen, wozu für die Präpositionen zwei ganze Kapitel bestimmen!

Der Vorzug dieses Buches scheint mir im Lehrstoff zu liegen, und hier war wohl Kaegis Beispiel mafsgebend. Den durchgeführten Grundsatz „der für das Übungsbuch ausgewählte grammatische und Vokabelstoff ist der Sprachstoff der Anabasis in seinen **häufigen** Bestandteilen" billige ich durchaus, ebenso die Vorbereitung auf die Lektüre der Anabasis durch die eingestreuten griechischen Stücke, welche die persisch-griechische Geschichte bis auf Kyros den Jüngeren in einer dem Standpunkte des Tertianers angemessenen Weise führen.

Druck und Ausstattung des Buches ist gut.

Kreuzburg O.-S. W. Gemoll.

Wilhelm Scherer, Poetik. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. VIII u. 303 S. 8.

Niemand wird ohne Rührung und Ehrfurcht das Vermächtnis des vielbeklagten, zu früh dahingeschiedenen Forschers zur Hand nehmen. Denn als ein Vermächtnis Scherers haben wir das vorliegende Buch zu betrachten. „Alle folgenden Erörterungen — heifst es S. 69 — können als eine Methodik der Forschung über poetische Erscheinung angesehen werden. Ja, Methodik mehr als vollständige Ausführung. Nur Grundrifs, Skizze wollen sie sein — Anleitung zu stilistischen Untersuchungen".

Auch als Grundrifs betrachtet, ist das Buch lückenhaft und fragmentarisch; den Stempel des Unfertigen trägt das Ganze, wie die meisten der einzelnen Abschnitte an sich. Kein Zweifel, dafs das Werk ein wesentlich anderes Aussehen gewonnen hätte, wenn es Scherer vergönnt gewesen wäre, es wiederholt durchzuarbeiten und endgültig zu gestalten. Gleichwohl enthält es auch in der vorliegenden Form des Anregenden und Bedeutenden viel.

Zu einer eingehenden Charakteristik des Buches, das nicht für den Unterricht, sondern für die Forschung Gesichtspunkte

aufstellen will, ist hier nicht der Ort. Auf einige einzelne Gedankenzüge desselben, welche geeignet sind, auf die deutsche Dichterlektüre im Gymnasialunterricht wenigstens indirekt Einflufs zu üben, werden sich die folgenden kurzen Erörterungen beschränken.

Die wesentliche Absicht Scherers ist, an Stelle der früheren, systematischen Poetik eine neue „philologische" zu setzen. „Die frühere Poetik und Ästhetik war prinzipiell parteiisch. Die Philologie hatte die Tendenz unparteiisch zu sein. Jene suchte das wahre Epos, die wahre Lyrik, das wahre Drama. Diese suchte verschiedenen Arten des Epos, der Lyrik, des Dramas gerecht zu werden" S. 62. — „Die Aufgabe der früheren Poetik, die wahre Poesie zu suchen, hat sich als unlösbar erwiesen. Sie hat die wechselnden Geschmacksrichtungen niemals zu beherrschen vermocht, sie hat vielmehr, oft unwillkürlich, nur die Geschmacksrichtungen abgespiegelt, nur Versuche gemacht, das in der Praxis Herrschende zu rechtfertigen" S. 62. — „Diese philologische Poetik soll der früheren Betrachtungsweise gegenüberstehen wie die historische und vergleichende Grammatik seit J. Grimm der gesetzgebenden Grammatik vor J. Grimm gegenübersteht" S. 66. — Charakteristisch für die Tendenz Scherers ist, was er über Aristoteles sagt S. 43: „A. W. Schlegel wirft dem Aristoteles vor, er zergliedere und klassifiziere das Vorhandene wie jedes andere Naturprodukt ohne Rücksicht auf Schönheit. Ich sehe umgekehrt gerade hierin einen grofsen Vorzug des Aristoteles. Ja, Aristoteles ist mir nicht Naturforscher genug. Er behandelt mir nicht hinlänglich die vorhandene Dichtung mit der kühlen Beobachtung, Analyse und Klassifikation des Naturforschers. Er ist mir zu sehr Gesetzgeber. Er sucht die wahre Tragödie und das wahre Epos; er macht Wertunterschiede, die sich entschieden bestreiten lassen; er ist nicht unparteiisch gegenüber den Erscheinungen, die er findet, und verwirft vorschnell, wie sich noch nachweisen läfst, vielbehandelte Gattungen".

Diese Tendenz nun bewegt sich durchaus in der Bahn, welche die Ästhetik, ja überhaupt die Philosophie der letzten Jahrzehnte, soweit sie wahrhaft produktiv ist, eingeschlagen hat. Auf allen Gebieten tritt an die Stelle vorschneller Verallgemeinerung umfassende Induktion, an Stelle normativer oder legislativer Aussprüche eine historische oder psychologische Betrachtungsweise, die vor allem auf das Verständnis des Vorhandenen ausgeht. Und, wie gesagt, nicht in letzter Linie ist es die Ästhetik, deren Ziele wie Methoden in dieser Weise gewechselt haben.

Im Gegensatz nun aber zu der bezeichneten Wendung ist — hauptsächlich wohl durch den Einflufs der Laasschen Schriften — in den deutschen Unterricht der oberen Klassen vielfach eine Richtung auf die Ästhetik gerade in dem alten legislativen Sinne

hineingekommen. Bei Laas tritt diese Richtung bekanntlich aufs schärfste hervor; der Jüngling soll nach festen Prinzipien urteilen lernen, das ist nach ihm eine Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts. Diese Tendenz nun unterliegt schon aus praktisch-pädagogischen Gründen den schwersten Bedenken. Um so nützlicher und wichtiger erscheint es, darauf hinweisen zu können, dafs auch das wissenschaftliche Fundament dieser Richtung mehr und mehr ins Wanken gerät; dafs auch hier das „historische Verständnis" immer entschiedener an die Stelle des kritisch-ästhetischen tritt. Gerade hierauf nun aber sucht die Scherersche Poetik vor allem zu wirken.

Die methodische Ausführung dieses Gedankens freilich, wie sie das vorliegende Buch entwirft, kann als eine endgiltig vorgezeichnete nicht angesehen werden. Zum Teil verbietet dies an sich schon die fragmentarische Form, in der der Stoff behandelt ist. In anderen Abschnitten, wie z. B. der bedeutend angelegten Untersuchung „über den Ursprung der Poesie", kann man sich der Bemerkung nicht entschlagen, dafs Scherer weder das anthropologische Material noch die psychologischen Methoden in ausreichendem Mafse beherrschte, um zur Lösung solcher Probleme mehr als eine Anregung geben zu können. Doch kann es, wie schon gesagt, nicht Aufgabe des vorliegenden Buches sein, auf solche Fragen einzugehen: nur ein einzelner Punkt soll hier zur Sprache gebracht werden, weil er ebenfalls für die Dichterlektüre, die deutsche zumal, unmittelbar in Betracht kommt.

Eine Anwendung des allgemeinen Grundgedankens nämlich betrifft das viel umstrittene Verhältnis von Poesie und Moral, dessen Erörterung sich der deutsche Lehrer in Prima schwerlich je wird entziehen können. Auch dieser Frage gegenüber hält Scherer den Verzicht auf „legislative" Aussprüche streng aufrecht. „Vom Standpunkte der Poetik — sagt er S. 138 — ist es wieder eine unlösbare Frage: soll die Poesie sittlich wirken? soll sie eine sittliche Bilderin der Völker sein?" Vgl. S. 146: „Es giebt hier keine allgemeinen Gesetze. Es ist unmöglich, das Verhältnis von Poesie und Moral endgiltig theoretisch zu bestimmen". Man kann sich diese Resignation gefallen lassen, soweit sie als ein rein methodologischer Hinweis auftritt. Darüber hinaus freilich ist nicht viel damit gewonnen. Denn wenn die Poetik auf die Beantwortung dieser Frage verzichtet, so wird sie leicht um so einseitiger vom Standpunkt der Moral aus gegeben werden. „Stellen wir uns — sagt Scherer selbst S. 145 — auf den Standpunkt des öffentlichen Wohles, so werden wir unbedingt sittliche Wirkung von der Poesie verlangen". Und man fragt sich, wie grofs denn überhaupt der Abstand von der bisherigen „normativen" Auffassung noch ist, wenn Scherer von seinem Standpunkt aus folgendes Urteil fällen kann: „Ich sage nicht: die Poesie soll hohe Gefühle anregen, sondern ich sage dem

Dichter: willst du die Anerkennung der Edlen, so zeige dich edel. Genügt es dir z. B. die niedere tierische Sinnlichkeit des Menschen anzuregen, gut! thue es. Aber sei darauf gefafst, dafs die Menschen dich betrachten als ein Werkzeug niedriger Lüste und dich nicht höher achten als eine käufliche Schöne."

Man wird hiernach berechtigt sein, den prinzipiellen Unterschied der Auffassung, den Scherer an dieser Stelle begründen will, als unwesentlich bei Seite zu lassen. Erheblicheres Bedenken dagegen erregt die historische Betrachtung, welche Scherer an Stelle der bisherigen kritischen setzen will, und zwar deshalb, weil sie die Anschauungen nicht zu vertiefen, sondern zu verflachen geeignet ist. Die Standpunkte nämlich, welche der Sittlichkeit gegenüber „zu verschiedenen Zeiten verschiedene Dichter eingenommen haben" präzisiert er folgendermafsen S. 140:

1) Der Dichter wirkt sittlich veredelnd: direkt;
2) der Dichter wirkt sittlich veredelnd: indirekt;
3) der Dichter wirkt nicht sittlich veredelnd.

Unter „direkter sittlicher Veredlung" nun versteht Scherer die Tendenz, das Gute zu belohnen, das Böse zu strafen, wie sie etwa in jenem bekannten Schillerschen Distichon gegeifselt wird, aber auch in verfeinerter Form vielfach in der Litteratur vorkommt. Es wird etwa „der Accent ausschliefslich auf die Darstellung tugendhafter Handlungen gelegt, das Lasterhafte möglichst zurückgedrängt, so dafs nur Vorbilder gegeben werden" S. 140. — „Indirekte sittliche Wirkung wird erzielt", entweder „indem der Autor sich in die Laster vertieft und sie darstellt, um sie recht abschreckend zu malen", oder aber indem er „nur wahr sein, die Wahrheit des Lebens darstellen will, wie es durchschnittlich ist. Eine solche Schilderung der Wahrheit des Lebens nach seinen Licht- und Schattenseiten sucht im Ausschnitt doch eine gewisse Totalität zu geben: die sittliche Haltung erwirbt allgemeine Achtung, die unsittliche führt zu Schwierigkeiten aller Art; wer den Leidenschaften unterliegt, zerrüttet sein Leben, ihm ist kein dauerndes Glück gestattet. Diesen Standpunkt hat praktisch Goethe immer eingenommen, auch im „Wilhelm Meister" S. 141. Es springt sofort in die Augen, dafs der von Scherer statuierte Unterschied zwischen direkter und indirekter Wirkung gar keiner ist. Denn ob der Dichter mit möglichster Zurückdrängung des Lasters Vorbilder der Tugend aufstellt, oder ob er die „idealen Gestalten von selbst als Kritik für die unidealen wirken" läfst, ob er durch möglichst abschreckende Schilderung des Lasters wirken will, oder dadurch dafs er auch eine (oft durchaus ideale) Strafe des Lasters zeigt — das kommt doch in allem Wesentlichen auf dasselbe hinaus. Scherers historische Betrachtung kennt hier in Wirklichkeit keinen anderen Standpunkt als den, die moralisierende Tendenz, welche in der vorklassischen deutschen Litteratur des vorigen Jahrhunderts, also auch noch z. B.

in Schillers vorweimarer Zeit, so ausgeprägt ist, in ihren verschiedenen Erscheinungsformen zu kennzeichnen und dieser dann den völligen Verzicht auf moralische Wirksamkeit gegenüberzustellen. Allein es giebt offenbar noch eine zweite Art der Wirksamkeit, der mit weit gröfserem Rechte der Name einer indirekten moralischen Wirkung zuerteilt wird. Die Poesie nämlich wirkt schon durch die blofse Wahl ihrer Gegenstände, durch den Kreis von Gedanken und Empfindungen, in welchen sie sich bewegt, von der einzelnen vorbildlichen oder abschreckenden Gestalt der Handlung, die sie darstellt, ganz abgesehen. Ein schlagendes Beispiel solcher „indirekten" Wirkung bieten wohl die späteren Dramen Schillers. Sie sind nicht geschrieben, um das Nationalgefühl zu wecken oder den Patriotismus zu beleben, und dennoch haben sie diese Wirkung im höchsten Mafse geübt. Sie führen Franzosen und Schweizer ohne jede Absicht einer Beziehung auf die Zeit und das Vaterland des Dichters vor; das nationale Pathos, von dem sie erfüllt sind, sollte nur ein Moment der ästhetischen Wirkung bilden. In den Zuschauern aber, die zunächst nur von der dramatischen Wucht jener Dichtungen fortgerissen wurden, wirkte ihr Inhalt praktisch fort, das hohe Pathos des Freiheitskampfes folgte ihnen von der Bühne herab ins Leben. — Aber auch Goethes sittliche Wirkung fällt fast ausschliefslich unter diesen Gesichtspunkt. Die Plattheit, welche in Goethes Tasso die „Geschichte einer Heilung" oder in den Wahlverwandschaften ein sittlich zweifelhaftes Produkt sieht, hat Scherer gewifs nicht geteilt: aber seine Darstellung tritt ihr keineswegs mit der nötigen Schärfe entgegen. So gewifs Goethe gewufst hat, dafs ein Kranker wie Tasso nicht zu heilen ist, so wenig hat er glauben können, dafs durch das Vorbild Tassos jemals ein leidenschaftlicher Phantast zu heilsamer Beschränkung werde geführt werden. Nicht hierin liegt die sittliche Wirkung, welche die Beschäftigung mit dem Tasso ausübt, sondern ganz allgemein in der Zartheit und Innigkeit, mit welcher hier die Gefühlsbeziehungen zwischen wackeren Männern und edlen Frauen geschildert, in dem tiefen Ernst, mit welchem die Aufgaben und Ziele des Lebens hier aufgefafst sind. Wer so empfinden und denken lernt, der wird eben hierdurch sittlich veredelt, und es ist sehr unwahrscheinlich, dafs diese Veredlung sich nicht auch auf seine Handlungen erstrecken sollte. Das sittliche Moment der Wahlverwandschaften liegt nicht in der Strafe, welche der Verletzung der Ehe folgt, sondern darin, dafs überhaupt die Beziehungen zwischen den Gatten in solcher Tiefe und Innerlichkeit aufgefafst und dargestellt werden.

Es ist wohl zweifellos, dafs Scherer, hätte er länger gelebt und mehr Zeit auf die „Poetik" verwenden können, den eben besprochenen Abschnitt bedeutend vertieft haben würde. Und dasselbe läfst sich, wie schon bemerkt, von den meisten anderen Partieen

des Buches sagen. Dennoch ist es, auch in der vorliegenden Gestalt, nur zu geeignet, in dem Leser die Erinnerung an jene schöne Stelle der Litteraturgeschichte wach zu rufen, die Scherer einst wie in einer Ahnung des eigenen Schicksals geschrieben hat: „ein genialer Mensch, der seine Kräfte verzehrt in allzu hochgespanntem Streben, der jung dahinstirbt mitten in einer glänzenden Laufbahn!"

Berlin. Rudolf Lehmann.

Heinrich Viehoff, Die Poetik auf der Grundlage der Erfahrungsseelenlehre. Herausgegeben von Viktor Kiy. Trier, Fr. Lintzsche Buchhandlung, 1888. XXXVII u. 552 S. 7 M.

Eine Poetik von einem um die Geschichte der Litteratur wie um die Pädagogik so verdienten Manne wie H. Viehoff spannt unsere Erwartung von vornherein in hohem Grade; dafs dieselbe in vollstem Maafse befriedigt wird, kann ich nach eingehender Lektüre des Buches nur bestätigen. Und darum glaube ich alle Amtsgenossen, welche für den Gegenstand Interesse haben, besonders die Lehrer des Deutschen aus bester Überzeugung auf dieses Buch aufmerksam machen zu dürfen, das durch seine philosophische Grundlage wie durch seine Einzelforschungen Anregung auf Anregung bietet sowohl zur eigenen Unterweisung in Beurteilung poetischer Kunstwerke als auch vortreffliche Belehrung für die Besprechung von Dichtungen mit den Schülern. Wir haben es mit einem Buche zu thun, das sich als die reife Frucht eines langen, der Wissenschaft gewidmeten Lebens kund thut. Der Plan zu dem Werke entstand schon in der Jugendzeit des Verfassers und blieb in ihm lebendig und gestaltete sich bei seinen tiefgehenden litterarischen Studien immer fester; einzelne Teile desselben erschienen im Laufe der Jahre als geschlossene Abhandlungen in Schulprogrammen, bis Viehoff endlich an das Ganze die letzte Feile legen wollte, um es zu veröffentlichen. Der Tod überraschte ihn. So blieb zwar das Buch unvollendet. Der Schlufs des ersten Bandes weist eine Lücke auf, der Schlufs des zweiten läfst manche Frage, die wir von dem Verf. beantwortet haben möchten, übrig, aber darum verliert das Gebotene in nichts von seinem Werte; ist doch bekanntlich solch Verlangen nach weiterem Genufs der beste Beweis für die Vortrefflichkeit des Empfangenen. — Der Herausgeber des Werkes, Oberlehrer Viktor Kiy, Viehoffs Schwiegersohn, scheidet das Ganze in zwei Bände, jeden Band wieder in zwei Bücher. Der erste Band mit seinen beiden Büchern umfafst die psychologisch-ästhetische Grundlage der Poetik und die allgemeinen ästhetischen Gesetze und Kunstmittel, der zweite Band die Lehre vom Vers- und Strophenbau und die Lehre von den Dichtungsarten. Der grundlegende philosophische erste Band

nimmt unser Interesse in jeglicher Weise in Anspruch. Viehoff zeigt sich als ein hervorragender Kenner und Kritiker der philosophischen und im besonderen der ästhetischen Systeme moderner Zeit. Lessing und Jean Paul, Goethe und Schiller, Kant und Schleiermacher, Schopenhauer, Fechner, Darwin und andere gehen dauernd an unserer Seele vorüber, von ihnen und mit ihnen unterhält uns V., sein ästhetisches Gebäude bald durch diese Männer stützend, bald gegen sie verteidigend. Die ersten mächtigen Impulse scheint er mir in jungen Jahren von Schleiermacher empfangen zu haben; nicht dafs er sich grade oft auf denselben beruft, aber dafs er so häufig die Ästhetik mit ihren Gesetzen der Ethik mit ihren Gesetzen gegenüberstellt, der so oft betonte Gegensatz von Geschmack und Gewissen und endlich die interessante Notiz des Herausgebers, dafs V. in gleicher Weise eine Ethik auf derselben Grundlage ausgearbeitet hat, spricht für meine Vermutung.

Aller Metaphysik abhold, sucht Verf. für seine ästhetischen Prinzipien die feste Begründung aus der empirischen Psychologie. Auf eudämonistischer Basis baut sich die Ästhetik auf. An die Spitze stellt er den Satz, dafs jedes lebende Wesen den Trieb hat zu leben und damit das Streben und Sehnen, einer möglichst reichen Fülle sinnlicher und leiblicher Anregungen inne zu werden. Mit allem Innewerden einer Daseinserweiterung, heifst es weiter, verbindet sich das Gefühl der Lust, mit dem Innewerden einer Daseinsschmälerung das Gefühl der Unlust. So das Tier, so der Mensch; beide werden vom Egoismus gleichmäfsig beherrscht. Aber dem Menschen erschliefst sich im Unterschiede von allen Wesen niederer Art eine überreiche Quelle des Lebensgenusses in der Teilnahme an dem Seelenleben der ganzen menschlichen Gattung. Der egoistische Lebenstrieb metamorphosiert sich in den alles umfassenden, sympathischen, humanen Trieb. Auf der wachsenden Bildung des letzteren, auf seiner Herrschaft über dem ersteren beruht die dem Menschen eigene Würde. Aus dem Streite beider in ihrer Wurzel gleichen Lebenstriebe entspringen in dem Gefühlsleben des Menschen und daher auch in der Poesie die gemischten Gefühle, in denen sich Lust- und Unlustelemente innig mit einander verschmelzen. Mit dem entwickelten Intellekte nämlich geht im Menschen die höhere Erkenntnis auf, dafs eine Wesenseinheit zwischen ihm und den Objekten seiner Wahrnehmung stattfindet, dafs im besondern zwischen ihm und den andern Individuen seiner Gattung eine Übereinstimmung im Denken, Empfinden und Fühlen herrscht; wie er so die anderen, wie die anderen so er. Nicht dafs diese Erkenntnis aus einer klar gedachten Schlufsreihe aufleuchtet, sie vollzieht sich vielmehr instinktiv und wird für jeden einzelnen von uns auf der einen Seite die Quelle der Tugenden, auf der andern des wissenschaftlichen und künstlerischen Schaffens. Mit dem Erwachen des sym-

pathischen Triebes eröffnet sich vor ihm das Reich des Guten, Wahren, Schönen, er lernt die Welt sub specie aeternitatis oder, wie V. lieber sagt, sub specie humanitatis betrachten. Damit hat Verf. den Übergang gewonnen zur Besprechung der Begriffe des Wahren, Guten, Schönen. Er verweilt seiner Aufgabe gemäfs am eingehendsten beim Begriff des Schönen. Nach strenger Kritik aller bis dahin vorgebrachten Erklärungen dieses Begriffes ergiebt sich für ihn der Satz, dafs ein Objekt um so schöner ist, je gröfser, nach Luststärke, Lustwert und Lustwürde gemessen, der Gesamtbetrag unegoistischer Lust im Verhältnis zu dem gegebenen Zeitraum und zum vorhandenen Kraft- und Empfänglichkeitsmafs des Geniefsenden dem Menschen unmittelbar in der Anschauung des Gegenstandes zu teil wurde. Hieraus folgt, dafs das Schöne, mit Vischer zu sprechen, nicht ein einfaches ist, sondern erst im Beschauer wird, dafs es Kontakt eines Gegenstandes und eines auffassenden Subjektes ist. Die gründlichen Untersuchungen des zweiten Buches beschäftigen sich demgemäfs mit der Beantwortung der ersten Frage, wie die zur ästhetischen Anschauung vorliegenden Objekte geartet und beschaffen sein müssen, um dem anschauenden Subjekt möglichst reichen und edlen Lustertrag gewähren zu können, und der zweiten, was dem auffassenden Subjekte die günstigste Geistes-, Gemüts- und Sinnesdisposition zur raschesten und vollsten Aneignung dieses Lustertrages giebt. In der ersten Untersuchung erläutert V. die Begriffe des Einheitlichen und Mannigfaltigen im Kunstwerk, des Symmetrischen und Unsymmetrischen, in der zweiten, wie weit die Ideenassociation und die sogenannte Apperception die Schönheit eines Kunstwerkes bestimmen. Dieser Teil ist überaus eingehend behandelt. Der Verf. stellt eine grofse Zahl aus dieser Betrachtung sich ergebender Kunstmittel zusammen, zu denen er im folgenden Kapitel reichliche Belege aus den Dichtern aller Zeiten beibringt. Hier bietet sich uns ein glänzender Ausbau der von Lessing in seinem Laokoon vorgetragenen poetischen Gesetze in vortrefflicher psychologischer Begründung. Ich kann nicht dringend genug die Lehrer des Deutschen auf diesen Abschnitt hinweisen; für viele wird das Studium desselben eine höchst ergiebige Quelle zu anregender, die Schüler spannender Besprechung von Gedichten werden, und dies um so mehr, als die vom Verf. beigebrachten Belege grade den Dichtungen entnommen sind, welche im Schulleben gewissermafsen klassisch geworden sind. Daran schliefst sich wie ein Anhang eine weitere Auseinandersetzung mit den philosophischen Prinzipien Fechners und Darwins, soweit sie das ästhetische Gebiet berühren, durch Eingehen auf einzelne Dichtungen gleichfalls besonders belebt.

Der zweite Band beschäftigt sich im ersten Buche mit dem Vers- und Strophenbau, im zweiten mit der Lehre von den Dichtungsarten; das erste bei weitem umfangreicher als das zweite.

Die Darstellung der Prosarede als nicht gehörig in eine Poetik ist ausgeschlossen. Verf. behandelt die gebundene Rede in den vorherrschenden Formen des Rhythmus und des Reimes. Im engen Zusammenhange mit seinen phychologischen und ästhetischen Prinzipien untersucht er auf das genaueste zuerst den Rhythmus in seinen vielfachen Weisen, dann den Reim in seinen mannigfaltigen Gestalten einerseits auf die allgemeine Bedeutung als lusterregender Kunstmittel hin, andererseits auf die durch den jedesmaligen Inhalt der Dichtungen, durch die in denselben ausgesprochene Gedankenwelt bedingten Bildungen und Nüancierungen. Diese doppelte Beziehung giebt dem sonst oft so trocken vorgetragenen Stoff eine erquickende Frische, dazu trägt nicht wenig bei die Belebung durch vielfache Citate, das Eingehen auf einzelne Gedichte und endlich die abschliefsende Zusammenstellung des jedesmal Entwickelten zu festen Kunstgesetzen. Es ist wohl keine Form des Rhythmus, des Reimes und der Strophen in unsern heimischen Dichtungen und in unserer Übersetzunglitteratur alter und neuer Zeit, die nicht vom Verf. auf das liebevollste beleuchtet ist. In der Darstellung der Lehre von den Dichtungsarten ist die Lyrik vortrefflich und völlig abgerundet, leider läfst sich dies nicht von der epischen und dramatischen Poesie sagen. Verf. behandelt diese gemeinsam in dem letzten Abschnitt. Da beide durch Vorführung menschlicher Handlungen Lustgefühle erwecken wollen, so wirft er zunächst die Frage auf, ob die Handlung an sich oder ob es die Charaktere sind, welche unsere Lust in höherem Mafse erregen. Er entscheidet sich für das letztere. Die Begründung giebt ihm Veranlassung zu einer tiefgehenden Abhandlung über das Wesen des Charakters, über die Verschiedenheit der Charaktere in der Erscheinungswelt, über die Entstehung von Charaktergestalten in der produktiven Phantasie der Dichter, über gegebene und erfundene Charaktere und die Wirkung derselben auf die Zuhörer und Leser unter Hinweisung auf besondere Kunstmittel, deren sich die Dichter zur Beleuchtung der von ihnen vorgeführten Gestalten bedienen. Der Schlufs beschäftigt sich mit der Erörterung, welches Versmafs sich am meisten für dramatische Dichtungen eignet. — Mit Bedauern vermissen wir die Besprechung der Unterarten sowohl der epischen wie der dramatischen Poesie; wenn auch der Herausgeber in der Vorrede sagt, dafs nur sehr wenig am Ende des 2. Bandes fehle, so läfst doch die eingehende Behandlungsweise der Lyrik schliefsen, dafs V. es nicht unterlassen haben würde, die einzelnen Erscheinungsformen der epischen wie der dramatischen Poesie zum Gegenstand genauerer Untersuchung zu machen. — Fasse ich den Eindruck des ganzen Werkes zusammen, so trägt es das Gepräge einer ernsten und bedeutenden Arbeit, wie sie nur einem Manne gelingen konnte, der mit einem hervorragenden Verstande, mit einem für das Schöne feinfühlenden Herzen und mit einer bis zum Lebensende

gleichmäfsig ausdauernden geistigen Frische und Schaffenskraft ausgestattet war. — Eine Vergleichung mit der vor kurzem erschienenen Poetik von W. Scherer liegt nahe; hier bei Viehoff ein strenges wissenschaftliches Gebäude, in dem sich auf festem Grunde ein Stein zum andern fügt, dort bei Scherer eine Sammlung geistreicher Aperçus, welche absichtlich die wissenschaftliche Form verneint; hier eine Zusammenfassung der beobachteten Erscheinungen zu festen Gesetzen, dort eine ruhelose Aneinanderreihung zufällig aufgeraffter Beobachtungen, hier eine Belebung des Dargestellten durch liebevolles Eingehen auf einzelne Dichtungen, dort höchstens knappe Verweisungen, hier eine Form der Rede, welche bis zum letzten Satze durch Einfachheit und Klarheit den Stempel der Schönheit an sich trägt, dort eine Sprache, welche in ihrer Zerrissenheit die Leser zu keinem Behagen kommen lassen kann. Welchem Werke ich den Vorzug gebe, wird hiernach nicht zweifelhaft sein.

Der Herausgeber hat dem Buche eine kurze Skizze von Viehoffs Leben vorausgeschickt, allen Verehrern des verdienten Mannes eine willkommene Gabe. Hierfür, wie für die Mühe, welche die Herausgabe unserer Poetik gemacht hat, sei Herrn Oberlehrer Viktor Kiy der wärmste Dank gesagt.

Stettin. A. Jonas.

---

1) Ludwig Bellermann, Schillers Dramen. Beiträge zu ihrem Verständnis. Erster Teil. 328 S. 8. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. Preis 6 M.

An diesem Buche ist alles erfreulich: die schöne, wahrhaft splendide Ausstattung in Druck und Papier; die klare, gewählte, auch in der Polemik vornehme Sprache; der reiche, vortreffliche Inhalt. Für letzteren erweckt schon das Motto von D. F. Straufs ein günstiges Vorurteil: „Die Natur, indem sie ihre Gaben austeilt, kehrt sich an unser doktrinäres Fachwerk nicht. Sie weifs in Schiller den Dichter durch den Philosophen und Redner zu ergänzen, und er schreibt seine gedankenschweren Gedichte, seine beredten Dramen, an denen die Doktrin mäkeln mag, so viel sie will; sie werden doch die Lebensbrunnen bleiben, aus denen das deutsche Volk, so lange ein solches bestehen wird, sich kräftigt und verjüngt.“ Also ein Buch, das ohne die beliebte nach einer ästhetischen Theorie zurechtgeschnittene Schablone der Dichtergröfse Schillers gerecht zu werden verspricht. Ganz ohne Vorurteil, unverwirrt durch philosophische Begriffe und gelehrte Kunstausdrücke, dem natürlichen Gefühl und der Sache selbst vertrauend tritt Bellermann an Schillers Dramen heran. Also lediglich naturalistische Kritik? Wenn das ein Tadel sein soll, mit nichten. Bellermann hat die Theoretiker von Aristoteles an bis auf Georg

Günther herab gründlich studiert und kennt die Ästhetik so gut wie einer, aber er schwört nicht auf Autoritäten und läfst sich nicht binden durch ausgeklügelte Lehrsätze. Seine Kritik ist eine immanente, wie die Gelehrten sagen; eben darum eine so fruchtbare, das Verständnis fördernde. Es versteht sich, dafs er von gewissen Grundsätzen und festen Gesichtspunkten geleitet wird; aber diese Grundanschauungen sind nicht aus irgend einer Schultheorie entlehnt, sondern aus der Natur der Sache gewonnen, darum als bewährt und allgemein gültig anzusehen. Einige derselben entwickelt die Einleitung in drei Abschnitten: das Drama (S. 1—15), das Tragische (S. 15—40), die Einheit (S. 40—51). Dafs Aristoteles und Lessing dabei gebührend zur Geltung kommen, kann ihren Freunden nur lieb sein.

Das Studium dieser Einleitung sei allen Kollegen, die griechische oder deutsche Dramen mit ihren Schülern zu lesen haben, dringend empfohlen. Sie finden daselbst in der Hauptsache alles, was zur Interpretation eines Dramas überhaupt und einer Tragödie im besonderen notwendig oder nicht notwendig, förderlich oder hinderlich ist. Nicht notwendig ist die Quälerei mit der Katharsisfrage, und ich habe es wie eine Katharsis empfunden, dafs Bellermann mit dieser Schulfuchserei entschieden bricht; ich stimme ihm aus voller Überzeugung zu, wenn er im engen Anschlufs an Bernays sagt, unter Katharsis von Furcht und Mitleid sei nichts wesentlich anderes zu verstehen als „die starke Erschütterung selbst, die durch diese Affekte erregt wird, und welche wir, in tiefer Ergriffenheit aufatmend, als eine Erleichterung empfinden, wie ein schmerzbewegtes Gemüt sich durch Thränen entlastet fühlt.“ Vgl. Goethe, Wanderjahre II 5 i. A. Hinderlich zum Verständnis der Tragödie ist die Schuldtheorie oder gar die Forderung einer „adäquaten“ Schuld des leidenden und sterbenden Helden. Möchten die überzeugenden Ausführungen Bellermanns alle überzeugen! Sehr förderlich und fruchtbar sind die beiden Gesichtspunkte, die der 3. Abschnitt aufstellt und an Beispielen verdeutlicht, nämlich das „Ziel der Handlung“ und das „tragische Ziel“. Mehr als diese Namen darf ich nicht verraten, um noch für ein paar Bemerkungen Raum zu gewinnen. Die erste betrifft den Begriff des Tragischen.

Ich gebe ja zu, dafs ein heldenmütiger Kampf gegen ein starkes Leid an sich noch nicht tragisch ist; der Held mufs vergebens kämpfen, mufs unterliegen; die gröfste Wirkung wird allerdings dann erzielt, wenn der Kämpfende untergeht, stirbt, so zwar dafs er „sich selber sein Grab gräbt, graben mufs“. Aber gehört der Tod des kämpfenden Helden notwendig zum Begriff des Tragischen als solchen? Ich denke an das Tragische eines sittlichen Konflikts, einer Kollision der Pflichten. Jene drangvoll fürchterliche Enge, in der man sich vor eine folgenschwere Entscheidung gestellt sieht und eins von beiden thun mufs und doch

ohne Verletzung des Gewissens, ohne Unheil heraufzubeschwören, keins von beiden thun kann: ist eine solche Situation nicht tragisch an und für sich, gleichviel welchen Ausgang der Kampf, die „ernste starkbewegte Handlung“, nimmt? Rüdiger von Bechlarn z. B. sieht sich in eine solche Lage versetzt, und dafs es für ihn keinen Ausweg giebt, dafs er entweder seinen Eidschwur brechen oder gegen die eigenen Gastfreunde kämpfen mufs, darin liegt das Tragische, das freilich durch die begleitenden Umstände und durch den tödlichen Ausgang des edlen Helden zur höchsten Wirkung gesteigert wird. — Orestes steht vor einer grauenvollen Alternative, gewifs ein tragischer Fall, als Tragödie oft genug behandelt, niemals mit tödlichem Ausgange. Doch das mag ein ganz besonderer Fall sein, ich will es einräumen. — Aber Goethes Iphigenie und Tasso! Haben sie nicht alle die Wirkungen, die Aristoteles und Lessing von der Tragödie fordern? Dennoch hat der Dichter sie nicht Tragödien genannt, weil, so meint Bellermann, ein wesentliches Stück fehlt, eben der tödliche Ausgang. Nun, Goethe hat auch seinen Götz als Schauspiel bezeichnet. Streiten wir nicht um Namen! Denn dafs in der Iphigenie wie im Tasso echte Tragik enthalten sei, scheint mir unstreitig.

Manche Tragödien sind so gebaut, dafs das tragisch Entscheidende erst am Schlufs liegt und mit der Katastrophe zusammenfällt. Das ist nicht ohne Gefahr. „Es kann nämlich, wenn das tragische Schicksal nicht bereits durch eine voraufgehende That bestimmt entschieden und gleichsam festgelegt ist, zum Schlufs leicht der Eindruck des Willkürlichen, des Mangels an zwingender Notwendigkeit entstehen“. Auf Grund dieser unzweifelhaft richtigen Beobachtung nimmt Bellermann u. a. den Schlufs von Romeo und Julia und von Emilia Galotti in Anspruch. Das Ende von Romeo und Julia wirke zwar tief schmerzlich, aber man habe doch das peinigende Gefühl, als hätte es vermieden werden können; und Odoardos That würden wohl die wenigsten Leser wirklich überzeugend motiviert finden. Seit Kuno Fischer (Lessing als Reformator d. d. L.) mich überredet hat, gehöre ich zu diesen wenigen; jedenfalls kommt es mir so vor, als wäre die Lage „weitaus drängend genug“. Über beide Stücke möchte man schreiben: *tempo presto ed appassionato*. Ich möchte den Liebenden bei Shakespeare und diesem selbst zubilligen, was Bellermann zur Rechtfertigung Schillers und des Schlusses von Kabale und Liebe anführt. Vielleicht hat auch Lessing in der Emilia mit grofser „Reife und psychologisch erschöpfender Kunst die ungeheure Leidenschaft und ihr verzehrendes Wüten uns anschaulich gemacht“. S. 50; vgl. S. 270.

Doch ich mufs abbrechen und darf nur noch eine ganz kurze Inhaltsangabe hinzufügen. Behandelt werden: Die Räuber S. 52 bis 110, Die Verschwörung des Fiesko 111—155, Kabale und Liebe 156—218, Don Karlos 219—328 nach dem Schema: Gang der

Handlung, Einheit der Handlung, Verknüpfung der Handlung, Charakterzeichnung, Vergleichung der Bearbeitungen, Besprechung einzelner Stellen, d. h. solcher, die sachlich oder sprachlich von Interesse und wirklich der Rede wert sind. Verf. zeigt hier viel Scharfsinn und philologische Akribie, ohne in Kleinigkeitskrämerei zu geraten. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt nicht auf litterarhistorischem, sondern auf ästhetischem oder dramaturgischem Gebiete. Er hat zum Verständnis der Schillerschen Jugenddramen aufserordentlich viel beigetragen.

Ref. schliefst mit dem lebhaften Wunsche, dafs der zweite Teil recht bald erscheinen möge.

2) Paul Klaucke, Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes. Drittes Heft: Iphigenie auf Tauris. Berlin, W. Weber, 1888. 224 S.

Klauckes Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes sind den Kollegen hoffentlich nicht blofs aus Anzeigen bekannt. Die vorliegenden sind ebenso und ebenso gut gearbeitet wie die zu Götz von Berlichingen und Egmont. Verf. rechtfertigt sich in der Vorrede gegen den Tadel, dafs er die logische Verzweigung so genau und ausführlich angebe, mit guten und einleuchtenden Gründen. Auch sonst glaubt er den Vorwurf allzu grofser Gründlichkeit abwehren zu müssen. Mir verfährt er nicht zu gründlich, weder im 5. (Alter und neuer religiöser Glaube Iphigeniens) noch im 6. Abschnitt (Zusammenhang des Dramas mit dem Leben des Dichters). Beide dienen gewifs dazu, das Verständnis des Stücks, namentlich der „Achse" desselben (Heilung des Orest) zu vertiefen. Klaucke hat alles gethan, um den Hergang dieser Heilung zu verdeutlichen; er hat in der That gezeigt, dafs Goethe wohl imstande gewesen, einen selbst erlebten Seelenprozefs ohne „mythischen Rest" wiederzugeben. Aber warum sträubt er sich so gegen das „Wunder"? Es ist doch nicht jede göttliche Einwirkung auf den Menschen ein Wunder! Sie würde es sein, wenn sie unvermittelt, wenn sie in magischer Weise stattfände. Etwas Unbegreifliches, Geheimnisvolles bleibt freilich auch so noch. Ein Wunder ist die Geburt des natürlichen Menschen, ein Wunder die Geburt des neuen Menschen, die Wiedergeburt. Wer weifs denn, was das Leben ist? Es geht alles natürlich zu und ist doch ein Wunder vor unsern Augen. Doch wir wollen um Worte nicht streiten. Ich meine dasselbe, was Klaucke meint, wenn er von der heilenden Kraft des Schlafes, in den Orestes versinkt, spricht und dann sagt: „Was während dieser Zeit der Ruhe in seiner Seele vor sich gegangen ist, entzieht sich unserer Beurteilung; ebenso wie wir nicht anzugeben imstande sind, welche Wandlung ein körperlich Leidender während eines tiefen Schlafes, der die Krisis seiner Krankheit bildet, durchmachen mufs, um dann mit einem Male das Gefühl der Genesung in sich verspüren

zu können" (S. 70). Wenn man hier nicht von einem Wunder sprechen will, so sollte man auch nicht sagen, dafs diejenigen ein Wunder statuieren, welche die Heilung des Orestes ansehen als „eine Gnadenwirkung der Gottheit, durch ernstes Gebet und heifses Flehen einer liebreichen, reinen Schwester und Priesterin vermittelt" (S. 217 Anm.). Ich bin allerdings der Meinung, dafs Iphigenie ein auserwähltes Rüstzeug Gottes ist, dafs sie nur in der Kraft Gottes die Heilung des Bruders und die Entsühnung ihres Hauses vollbringt. Ihr „neuer Glaube" bringt das zu Wege. Dieser Glaube ist seinem Wesen nach ein christlicher. Das Tiefste, was Goethe von Schuld und Sühne, Reue und Vergebung zu sagen hatte, hat er in der Iphigenie gesagt. Darum trage ich auch gar kein Bedenken, mit christlichen Kategorieen, wenn ich so sagen darf, an dies Drama heranzutreten; ist doch das Christliche überall das wahrhaft Natürliche, das rein Menschliche. Mit Freuden habe ich es begrüfst, dafs Kuno Fischer den christlichen Charakter unserer Dichtung so entschieden betont; was er von dem „stellvertretenden Leiden" sagt und wie er dies „Mysterium" der christlichen Religion und Kirche „in den Grenzen rein menschlicher Betrachtung" erklärt, kann ich mir völlig aneignen (Goethe-Schriften I. Heidelberg 1888). Heinrich Düntzers Gegenbemerkungen in den „Grenzboten" Nr. 40 scheinen mir recht unerheblich zu sein und gegen eine offenkundige, sich förmlich aufdrängende Wahrheit vergeblich anzukämpfen. Gerade in dem, was Fischer die „religiöse Sendung" Iphigeniens nennt, liegt der Schwerpunkt des Ganzen, die Einheit des dramatischen Kunstwerks. „Iphigenie hat von Anfang an eine bestimmte Absicht, die sie zuerst in andeutender Weise, dann immer klarer ausspricht. Sie glaubt durch göttliche Fügung dazu berufen zu sein, den langjährigen Fluch ihres schuldbeladenen Geschlechtes zu entsühnen. Dieser eine Gedanke bestimmt ihre ganze Handlungsweise. Alle Hindernisse, die sich der Ausführung desselben entgegenstellen, weifs sie zu überwinden, und sie sieht am Schlufs des Dramas das Ziel erreicht, welches sie gleich beim Anfang desselben ausgesprochen". So bündig und treffend Klaucke S. 116. Schiefst aber der Interpret nicht über das Ziel hinaus, wenn er nicht blofs behauptet, Iphigenie werde im Barbarenlande das Reich der Milde und der Menschlichkeit dauernd begründet haben, sondern auch annimmt, die heimgekehrte Priesterin werde unter den civilisierten Griechen eine reinere Sittlichkeit verbreiten und einen neuen, ihren eigenen geläuterten Glauben verkündigen? S. 147. Das können wir nicht wissen und lassen wir besser auf sich beruhen. Ich lasse mir die Zurechtweisung gern gefallen, die Klaucke mir dafür erteilt, dafs ich in dem Programm von 1887 die Frage aufgeworfen hatte, ob das unwirtliche Gestade der Taurier nicht wieder in die Greuel der Barbarei zurücksinke und ob die Tragödie nach dem abschliefsenden, versöhnlichen „Lebt wohl" nicht doch noch weiter-

spiele. Aber dafs eben deshalb das Drama eine Tragödie sei, habe ich nicht behauptet. Ich berufe mich auf Seite 18 meines Programms und empfehle dem geehrten Kollegen meine kleine Schrift über Iphigenie in den „Zeitfragen des christlichen Volkslebens" (Heft 46, Heilbronn bei Gebr. Henninger, 1882) zu freundlicher Durchsicht. Sollten zwischen uns in der Auffassung Differenzen sein, so kann ich zur Rechtfertigung meiner Ansicht hier nur auf jenen Aufsatz verweisen.

3) J. Methner, Poesie und Prosa, ihre Arten und Formen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1889. 338 S.

Dem Buche liegen Schulprogramme zu Grunde, die ihrerseits aus der Schulpraxis hervorgegangen sind. Daher alles recht lehrhaft und schulmeisterlich, dies Wort ohne tadelnden Nebensinn gebraucht. Nach dem Grundsatze *bene docet qui bene distinguit* teilt Verf. die Gattungen der Poesie in viele Arten und Unterarten; und doch lassen sich, wie er wohl sieht, nicht alle Gedichte in das angenommene Schema einzwängen, und doch kann man bei einzelnen Dichtungsarten zweifelhaft sein, ob man sie in das Schubfach B oder C thun soll. Schon eine streng begriffliche Scheidung von Poesie und Prosa will nicht gelingen. Oder trifft es völlig zu, wenn der Verf. schreibt: „Es giebt zwei, durch ihren Zweck von einander verschiedene Arten menschlicher Sprache: die eine will auf das Gemüt, den Willen, das Handeln, also auf das sittliche Wesen des Angeredeten wirken, die andere auf seinen Verstand, sein Wissen. Jene nennen wir Poesie, diese Prosa . . . jene ist der Ausdruck der Gefühle, diese der Gedanken — zum Ausdruck der Ideen sind beide geeignet." Abgesehen von diesem zu weit getriebenen Schematismus habe ich an den Erörterungen über Kunst und Künste, über epische und lyrische Dichtung nichts auszusetzen. Es freut mich, dafs Methner häufig auf Lessing zurückgreift, „von dem wir in diesen Dingen ja doch nicht loskommen". Auch in der Wertschätzung Wilhelm Jordans als Rhapsoden und Dichters der Nibelungen bin ich mit ihm eines Sinnes. Viel Gutes enthält ferner Abschnitt XI: Rhythmus, Metrum, Reim, Strophe. Ich unterschreibe das Lob, welches Werner Hahn für die Einleitung zu seiner Übersetzung des Nibelungenliedes gespendet wird. Dagegen bin ich nicht einverstanden mit den Ausführungen über die Tragödie in Kapitel XII. Methner beruft sich auch hier des öftern auf Lessing-Aristoteles, aber in einer Weise, der ich nicht beistimmen kann. Z. B. für die stärkere, lebbaftere Wirkung des Dramas führt er Lessings Hamb. D. 80. St. i. A. an: „Wozu die saure Arbeit der dramatischen Form u. s. w. . . . hervorbringen würde". Lessing fährt aber unmitteldarauf fort: „Die dramatische Form ist die einzige, in welcher sich Mitleid und Furcht erregen läfst; wenigstens können in keiner andern Form diese Leidenschaften auf einen so hohen Grad er-

regt werden, und gleichwohl will man lieber alle andern darin erregen als diese". Er spricht also auch wie in den vorhergehenden Stücken von der *οἰκεία ἡδονή* der Tragödie, und gerade von einer der Tragödie und nur dieser eigentümlichen Lust scheint Methner nichts wissen zu wollen, wenn er S. 183 fragt: „Warum soll denn aber das Drama auch andere Regungen hervorbringen als die übrigen Dichtungsarten?" u. s. w. bis S. 185 o. Gleichwohl entnimmt er hernach der aristotelischen Definition den Mafsstab, an dem er die einzelnen Tragödien mifst. Interpretiert er aber den Aristoteles richtig, wenn er sagt, dieser verlange die Katharsis „als Wirkung des Mitleids und der Furcht" von der Tragödie? „Am Schlusse dieser", heifst es weiter, „löst sich das Mitleid und die Befürchtung, die während derselben unsere Seele bewegt, diese wird von solchen Regungen befreit, gereinigt, sie wird, wie die Luft nach einem heftigen Gewitter, wieder klar, weil, wenn auch das Menschliche, das Endliche zu Grunde geht, die Idee doch triumphiert". Dies soll ferner auch noch dadurch bewirkt werden, dafs die bösen Gegner des trefflichen Helden ihrer Strafe nicht entgehen werden. S. 220 und 21. Wie nun aber, wenn, wie in vielen Tragödieen, gar keine sittliche Idee triumphiert? Wenn die Bösen siegen, ohne dafs auch nur im geringsten auf eine noch dazu künftige Vergeltung hingedeutet wird? Wenn beide Parteien eine „berechtigte Idee" vertreten und doch beide untergehen? Sophokles' Antigone z. B. ist gewifs eine echte Tragödie, aber seine Katharsis vermag Methner nicht in dieselbe hineinzudeuten. Mit dem König Ödipus weifs er vollends nichts anzufangen, er mufs den Ödipus auf Kolonos zur Aushilfe herbeiziehen, in welchem erst die „wirkliche Katharsis" eintreten soll. „Wir sagen: Er hat als Mensch gesündigt, gräfslich gesündigt, aber auch bitter gebüfst — ihm ist wohl!" Ja, ihm ist wohl und uns ist besser. Wir gehen nach Hause und — doch ich will nicht spotten, sondern nur sagen: Methners Auffassung der *κάθαρσις παθημάτων* ist falsch; wäre sie richtig, so würde sie auf die besten Tragödien nicht passen. Es ist höchst bedenklich, den inhaltreichen und weitumfassenden Begriff des Tragischen in eine Formel, wäre sie auch eine echt aristotelische, fassen zu wollen. Derjenige aber, welcher sich von dem Phantom der sog. „poetischen Gerechtigkeit" den Blick trüben läfst, versperrt sich die Einsicht in das Wesen der tragischen Kunst.

Nur ganz beiläufig sei mir die Bemerkung gestattet, dafs Methner, von der Verdeutschungssucht befallen, statt „Tragödie" zu sagen „(Bühnen-)Ernstspiel" vorschlagen möchte. Schillers „grofses, gigantisches Schicksal" ändert er in das grofse „gewaltige" Schicksal. Auch aus Fremdwörterfurcht?

Der letzte Abschnitt über die Prosa S. 267—331 enthält u. a. nützliche Winke zur Abfassung deutscher Aufsätze.

4) **Adolf Stern, Geschichte der Weltlitteratur in übersichtlicher Darstellung.** Stuttgart, Rieger, 1887 u. 88. XXI u. 857 S. gr. 8. 31 S. Register. Elf Lieferungen à 1 M.

Eine Geschichte der Weltlitteratur, wenn auch nur der poetischen, auf 857 S. zu schreiben, ist ein so grofses Unternehmen, dafs man zufrieden sein mufs, wenn billigen Anforderungen einigermafsen genügt wird. Der vorliegenden Arbeit darf man nachrühmen, dafs sie die Überfülle des Stoffes gut bewältigt, übersichtlich gruppiert, frisch und anschaulich darstellt. Die Einleitungen zu den einzelnen Büchern, Perioden und Abschnitten zeichnen in grofsen Zügen den kulturhistorischen Hintergrund und tragen der Wechselwirkung zwischen dem Völkerleben, dem sozialen Dasein und der Dichtung volle Rechnung. Ein ausführliches Inhaltsverzeichnis und Register helfen das Werk zu einem brauchbaren Hand- und Nachschlagebuch machen.

Ref. hat nur über einige Litteraturperioden ein selbständiges Urteil und kann selbstverständlich nur einiges wenige in seiner Besprechung herausheben.

Die Poesie der Hebräer scheint mir in ihrem Wesen, Wert und nachhaltigen Einflufs sehr gut dargestellt zu sein. Für die Geschichte der griechischen und römischen Dichtung hätte ich einige Wünsche. Die Ursache vom Zorn des Achilles hätte doch wohl angegeben werden müssen,

Jenem verderblichen, der viel Leid bracht über Achaja,
Der der tapferen Seelen so viele gesendet zum Hades.

Wer diese Verse gemacht hat, weifs ich nicht; aber bessere hätten sich gewifs finden lassen. Episoden wie die Teichoskopie, Glaukos und Diomedes, Hektor und Andromache durften nicht übergangen werden. Freilich ist es schwer, den Inhalt der Ilias auf drei Seiten wiederzugeben und doch nichts Wesentliches zu übergehen. Für die Odyssee erlaube ich mir auf die schöne Inhaltsangabe von Nitzsch hinzuweisen. Desgleichen für Pindar auf die ausgezeichnete Charakteristik in Rankes Weltgeschichte. Wäre es denn nicht möglich, von den hervorragendsten griechischen Lyrikern je ein Gedicht mitzuteilen? Das würde ein deutlicheres Bild der dichterischen Individualität geben als viele Worte über den Dichter. Was hat der Leser davon, wenn ihm gesagt wird: „Simonides' Klage der Danae galt als ein Meistergedicht, das weit gerühmt und mannigfaltig nachgeahmt ward.“ Aber wenn das herrliche Gedicht abgedruckt wäre! Wenn es heifst, die freie metrische Form, welche Archilochos pflegte, sei Jambos genannt worden, „weil sie A. zuerst in seinen Spottgedichten anwendete“, so ist das nicht recht verständlich. — Auf S. 71 lesen wir, Aristoteles kenne die Tragödie als Darstellung „einer ernsten, abgeschlossenen Handlung von einer gewissen Grofsartigkeit, welche durch Mitleid und Furcht auf die Reinigung und Läuterung des menschlichen Gemüts von Affekten und Leidenschaften

einwirkt." Das ist doch eine allzu freie Umschreibung. Warum wird nicht genau übersetzt und die richtige (Bernayssche) Erklärung der Katharsis mit ein paar Worten hinzugefügt? „Innig verschmolzen mit Musik heilt die Dichtung alle Seelenleiden aus dem Grunde, indem sie solche gewaltig anregt, hervorruft und in auflösendem Schmerze verflüchtigt" (Goethe, Wanderjahre II, 5). Beiläufig, warum schreibt Stern konsequent „Satirspiel" und „Satirn"? Etwa weil es „Satire" heifst? Übrigens heifsen bei Horaz nicht blofs die Satiren, sondern auch die Episteln „Sermonen", und nur die drei Episteln des zweiten Buches gelten für Horaz' „späteste Schöpfungen". Genauigkeit in solchen kleinen Dingen läfst sich für eine zweite Auflage leicht erreichen. Ich füge noch den Wunsch hinzu, dafs nicht blofs hier und da beliebige Übersetzungen, sondern überall bei den Meisterwerken gute Übertragungen möchten genannt werden für die nicht klassisch gebildeten Lehrer, welche nach einer näheren Kenntnis der Litteratur des Altertums verlangt, einer Litteratur, deren dauernden Wert Stern in warmen Worten preist.

Schöpfte Verf. bei Darstellung der antiken Litteratur vielfach nur aus zweiter oder dritter Hand, so stützt er sich in der Litteraturgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit viel mehr auf eigene Lektüre und Quellenstudien. Vermifst habe ich das Wessobrunner Gebet, Muspilli und Ruodlieb, über dessen Bedeutung zu vergleichen Scherer S. 68 ff. Etwas mehr hätte das Hildebrandslied (vergl. ebenfalls Scherer) hervorgehoben werden können, vielleicht auch Otfrieds Krist oder vielmehr „Evangelienbuch" (liber evangeliorum). Wenn die Bibelübersetzung des Ulfilas nicht erwähnt wird, so kommt dies daher, dafs Stern auf die Sprache und deren Entwickelung leider keine Rücksicht nimmt. — Das Zeitalter der Renaissance und der Reformation scheint mir sehr gut charakterisiert zu sein, auch Luthers grofse Verdienste um deutsche Litteratur und Sprache, überhaupt um das geistige Leben Deutschlands werden gebührend gewürdigt. Aber warum wird die Bibelübersetzung „zwischen 1517 und 1532" angesetzt? Zum „Haupt- und Kernlied" der Reformation hat man mehr und mehr „Ein' feste Burg" erhoben; von Rechtswegen ist es „Nun freut euch, liebe Christeng'mein", ein Lied, welches das sog. materiale Prinzip der Reformation, die Rechtfertigung um Christi willen aus Gnaden allein, wie kein anderes betont: es sollte wenigstens unter Luthers Liedern stets erwähnt werden. — Der Abschnitt über Lessing bedarf einer Umarbeitung. Er zerfällt in zwei Teile: der erste sollte Lessings Leben erzählen und die Entstehungszeit seiner Werke genau angeben; der zweite des Mannes Bedeutung durch eine prägnante Charakteristik seiner poetischen wie prosaischen Schriften schildern. Thatsächlich aber laufen beide durcheinander, und es fehlt nicht an störenden Wiederholungen. So heifst es von dem Erstlings-

lustspiel: „Der junge Gelehrte“ auf S. 524: es wies ein starkes Element selbständiger Lebensbeobachtung auf, und auf S. 526: es hatte schon den Zug zu natürlicher Charakteristik, zum Ergreifen angeschauter, selbsterlebter Wirklichkeit. S. 524 steht: das „Vademekum“ erklärte der selbstzufriedenen Stümperei in der Poesie wie der leisetretenden und lobhudelnden Schonung aller Mittelmäfsigkeit in der Kritik den entschiedenen Krieg, und S. 528: im „Vademekum“ trat der Kritiker der begnügsamen, aber anmafslichen Mittelmäfsigkeit in der damaligen Litteratur gegenüber. Ähnliches gilt von Mifs Sara Sampson und Emilia Galotti. Dafs Lessing in der „Hamburgischen Dramaturgie“ auf Aristoteles zurückgreift und das Verständnis der aristotelischen Poetik zuerst wieder erschlossen hat, mufste gesagt werden. Über die Auffassung des „Nathan“ will ich mit Stern nicht rechten. Aber der Fragmentenstreit durfte mit den oft gehörten Redensarten nicht abgethan werden.

Doch ich breche ab. Mögen andere andere Partieen des Buches durcharbeiten und begutachten. Es genügt mir, die Richtung, in der innerhalb des einmal angenommenen Rahmens Verbesserungen wünschenswert sind, gezeigt zu haben.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

J. Rappold, Die am Gymnasium auswendig zu lernenden deutschen Gedichte. Für den Schul- und Privatunterricht mit erklärenden Anmerkungen und mit Fragen zur Einprägung und Vertiefung versehen. Wien, A. Pichlers Witwe u. Sohn, 1888. Erste Klasse, Heft I. Zweite Klasse, Heft II. Dritte Klasse, Heft III; je 32 Pf. Vierte Klasse, Heft IV, 40 Pf. Fünfte bis achte Klasse 80 Pf.

Die Auswahl der Gedichte ist gegeben in dem in der österreichischen Instruktion für den Unterricht in der deutschen Sprache enthaltenen Kanon; nur zwei sind daraus gestrichen, fünf weitere, darunter Schwäbische Kunde, Legende vom Hufeisen, sähe Verf. aus verschiedenen Gründen, die er leider nicht mitteilt, lieber durch andere ersetzt. Nach der Vorrede unterscheidet sich der Bearbeiter von den Fachmännern, d. h. den Vertretern der Pädagogik, denen er jedoch in wesentlichen Punkten folgt. Die Anmerkungen unter dem Text sind mit Recht knapp gehalten, der am Schlufs jedes Heftes befindliche Kommentar enthält Dispositionen, Sprachliches, zuweilen Metrisches, Fragen, die zur Wiederholung und Verknüpfung führen sollen, Themen zur Ausarbeitung; er schliefst sich also den nach erzieherischen Gesichtspunkten angelegten gröfseren Werken an.

Berlin. Ernst Naumann.

Heinrich von Kleists Hermannsschlacht. Ein Drama. Für Schule und Haus erklärt von L. Zürn. Leipzig, Ed. Wartigs Verlag (Ernst Hoppe), 1888. 172 S.

Auf eine drei Seiten umfassende „Vorrede," in welcher nach einem Hinweis auf die — erst spät erkannte — dramatische und politische Bedeutung Kleists der Wert seiner „Hermannsschlacht" als Schullektüre hervorgehoben und die Art der Benutzung der vorliegenden Erklärung des Dramas erläutert wird, folgt zunächst von S. 1—106 der Abdruck des Dramas selbst.

Dem Text, für welchen, da die Handschrift selbst verloren ist, die von Tieck besorgte Originalausgabe mafsgebend war, sind reichlich Fufsnoten beigegeben, in denen meist in belehrender, bisweilen in fragender, immer in anregender Form sprachliche, historische, geographische, mythologische, aber auch Dinge des logischen oder dramatischen Zusammenhangs und der Personencharaktere zur Erwägung und Besprechung kommen.

Der Text des Dramas ist, was sehr zu billigen, in der Schulrechtschreibung gegeben. Versehen, wie S. 18, V. 35 „Du hast Recht" (vgl. S. 28, V. 294) dürften sehr selten sein.

In den Anmerkungen und ebenso in dem späteren „Anhang" hätten vielleicht hier und da Fremdwörter noch vermieden werden können, wie „Moment", „szenarisch" und „Szene", wofür im Text des Dramas selbst stets „Auftritt" steht. Doch befleifsigen sich die Anmerkungen wie der „Anhang" in anerkennenswerter Weise der Sprachreinheit, die wir heute von jedem Buche verlangen, insonderheit, wenn es „für Schule und Haus" geschrieben ist.

Alle Bemerkungen (sowie das ganze Buch) zeugen von gründlichem Studium der Dichtung und der gesamten sich auf dieselbe beziehenden Litteratur. Sie sind auch unzweifelhaft für jeden Leser wertvoll. Vielleicht sind allerdings nicht alle notwendig, wenigstens manche nicht für den Primaner („die Schule"), wie S. 1, 6; 5, 2; 8, 3; 39, 1; 49, 2 mit Ausnahme des letzten Satzes; 99, 3 mit Ausnahme des ersten Satzes; 100, 1 u. ä. Allein über das Erklärungsbedürfnis gewisser Dinge läfst sich immer streiten, und das Buch ist ja nicht blofs für die „Schule", sondern auch für das „Haus" geschrieben.

Andererseits vermissen wird man sehr selten eine Erklärung. Doch wäre z. B. S. 11, V. 254 „den Römer lafst ihr beid' im Stich" ein Hinweis auf die ungewöhnliche Bedeutung des Ausdrucks an der Stelle. S. 13, V. 289 ist das Falsche in der Partizipialkonstruktion — „gelaufen" zu „eines Haufens" — unerwähnt geblieben. S. 20, V. 99: Warum schrieb der Dichter nicht lieber: „Die Löwen, die Athleten kämpfen lassen" statt: „Die Löwen kämpfen, die Athleten lassen", wobei dort „lassen", hier „kämpfen" zu ergänzen bleibt? S. 50, Anm. 1 empfiehlt es sich hinzuzufügen, warum hier das Relativ „was" wiederholt werden mufste.

Der „Anhang“ überschriebene zweite Teil des Buches (S. 107—172) bietet in seinem I. Abschnitt Erläuterungen der einzelnen Auftritte und Akte nach Form und Inhalt (S. 107—126). Hier findet sich eine Fülle von didaktisch gut gestellten und zur Einführung in den Bau des Dramas, zur Beleuchtung des Ganges der Handlung, zum Verständnis der Zeitverhältnisse und besonders für die tiefere Auffassung der Charaktere wichtigen Fragen. Mit besonderer Sorgfalt sind die Charaktere der Hauptpersonen behandelt. Der Schüler — und dieser ganze Abschnitt ist sicherlich nicht für das Haus, sondern lediglich für die Schule — würde für die Charakteristik Hermanns, der Thusnelda, auch Marbods den erforderlichen Stoff vollständig vorbereitet finden, womit indessen — um dies schon hier zu bemerken — eine Charakterzeichnung der Thusnelda nach Kleists Dichtung keineswegs als Aufsatzthema empfohlen sein soll. Einige sprachliche Kleinigkeiten sind in diesem Abschnitt aufgefallen: S. 108, 8 „Rache erfüllt seine Seele“; dafür in Prosa wohl geläufiger: „Rachsucht“, „Rachgier“, „der Gedanke an Rache“ o. ä. S. 112, 2 u. f. „Er stellt sich als erfreut“, „er stellt sich als römerfreundlich“; die Konstruktion ohne „als“ ist die übliche. S. 121, 5 ist der Satzbau zwiefach mifsglückt. Es empfiehlt sich etwa folgende Form: „Wozu ist Thusnelda zuletzt genötigt, da Hermann den Grund ihrer Angst zwar wohl durchschaut, sich aber stellt, als verstände er ihn nicht?“ S. 123, 4 ist vor „Felix Dahn“ ein Relativ ausgefallen, und sechs Zeilen weiter steht „an“ zweimal, beides Fehler des Setzers, während sonst der Druck sehr sorgsam ist. S. 124 wird statt „das Bereitsein“ besser „die Bereitschaft“ stehn.

Dieser I. Teil des Anhangs enthält, wie der Verfasser sagt, die für die Schule unerläfslichen Erläuterungen der eigentlichen Dichtung. Die Fragen, die denselben ausmachen, sollen den Schüler bei der häuslichen Vorbereitung auf die wichtigsten in Betracht kommenden Gesichtspunkte aufmerksam machen und ihn zum Nachdenken anregen, ohne dafs damit der freien Bewegung des Lehrers während der Erklärung ein Zwang auferlegt wird. Die Bestimmung dieses Teils ist gewifs eine gute; ob sie aber nicht hier und da an die Urteilskraft und im allgemeinen an die häusliche Arbeitszeit des Schülers zu hohe Anforderungen stellt? und ob in der Wirklichkeit die Besprechung des Lehrers nicht doch einigermafsen durch diese Fragen gefesselt wird, besonders wenn er sich überzeugen will, ob der Schüler dieselben gelesen, erwogen und sich zu beantworten gesucht hat?

In Teil II des Anhangs: „Erörterungen über das ganze Drama“ wird zunächst der historische Stoff der Dichtung zusammengestellt. Dieser Abschnitt, rein geschichtlich, ist, mit der dem ganzen Buche eigenen Gründlichkeit, unter Benutzung aller

guten Quellen, alter wie neuer, überaus frisch, klar und ansprechend geschrieben. In einem zweiten Abschnitt wird das Verhältnis des Dramas zur Geschichte behandelt. Es kommen dabei die einzelnen Ereignisse, die Örtlichkeit und die politischen Zustände Germaniens, die Charaktere, die Tracht, die Geistesbildung, das gesellschaftliche Leben, die Eigenart des Landes, die Volksnatur und die Kultur der Germanen, auch das Leben der Tiere in Betracht. Der 3. Abschnitt zeigt die „Hermannsschlacht" als Tendenzdichtung, der 4. handelt von der „Komposition der Handlung", der 5. sehr eingehend vom Stil, der 6. von den Schicksalen des Dramas.

Den Schlufs des „Anhangs" bilden als „Beilage" — sehr angemessen — Kleists „Kriegslied der Deutschen" und „Germania an ihre Kinder".

Die Durchnahme von allem in Teil II Erörterten erachtet der Verf. selbst nicht für geraten. Er rechnet darauf, dafs Abschnitt 1 schon vom Geschichtsunterricht vorweggenommen wird. Von Abschnitt 5 giebt er zu, dafs er sich einer erschöpfenden Behandlung in der Schule entzieht. Dagegen bieten nach seiner Meinung der 2. und 3. Abschnitt und „überhaupt Anhang II reichlichen Stoff zu schriftlichen Ausführungen und Aufsätzen, ebenso Anhang I". Und er hat darin ganz recht. Gerade Zürns Bearbeitung hat thatsächlich in trefflicher Weise Stoffe zu schriftlichen Arbeiten zusammengestellt und zum Teil auch schon geordnet.

Nun hüte man sich aber, den Wert der Kleistschen Dichtung für die Schule zu überschätzen, etwa weil das Zürnsche Buch dieselbe nach allen Seiten hin sorgsam und tüchtig für die Schule erklärt und erläutert hat. Sie steht doch den kraftgenialischen Erzeugnissen unsrer Litteratur näher als den klassischen und bleibt vom Standpunkt der Schule aus eine Dichtung zweiter Ordnung.

Und dafs man sich nur dadurch, dafs Zürns Buch viel Stoff zu Themen bietet, nicht etwa verleiten läfst, der Prima — denn nur diese Klasse könnte nach meiner Meinung für Kleists Drama in Betracht kommen — mehr Aufsätze über die „Hermannsschlacht" zuzumuten als höchstens jeder Generation einen. Und möge dieser eine nie die Charakteristik Thusneldas zur Aufgabe haben. Denn diese steht bei Kleist so sehr im Widerspruche mit dem Ideal einer deutschen Frau bei Tacitus und sie ist geradezu ein solches Zerrbild, dafs sie sogar zu der Frage berechtigt, ob die Lektüre der Dichtung der Schule empfohlen werden soll.

Vorausgesetzt aber, dafs Kleists Dichtung wegen unbestreitbarer poetischer und ethischer Vorzüge in den Kanon der deutschen Schullektüre Aufnahme finden sollte, mufs die treffliche Arbeit Zürns Lehrern wie Schülern warm empfohlen werden.

Erfurt. G. Leuchtenberger.

Ferdinand Hoffmann, Nachklänge altgermanischen Götterglaubens im Leben und Dichten des deutschen Volkes. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1888. 144 S. 8.

Der Verfasser giebt zunächst in der Einleitung eine Übersicht über die Quellen der deutschen Mythologie. Der Hauptteil des Buches beschäftigt sich mit den Erinnerungen an die alten Göttergestalten und zwar 1) an Wodan, 2) Freia, 3) Donar, 4) Ostara, 5) Ziu, Irmin, Er, 6) Frô, 7) Riesen, 8) Zwerge. Das Verfahren ist bei den einzelnen Gottheiten das gleiche: zuerst spricht der Verf. von den unmittelbaren Nachklängen des Namens und Wesens des betr. Gottes, dann von den Nachklängen im Christentum, drittens von der Verzerrung ins Dämonische („Wodan als Teufel"). Den Schlufs bildet ein kurzes, patriotisch gehaltenes Schlufswort, eine Übersicht der benutzten Quellen, Nachträge und Register.

Wohlthuend berührt in dem Buche der warme Patriotismus, die Freude des Verf.s an deutscher Art und der Beobachtung deutschen Geisteslebens; ferner der Eifer, mit dem H. aus den verschiedensten Werken die Spuren und Reste altgermanischen Götterglaubens zusammenstellt. Besondere Berücksichtigung widmet er der Harzgegend (seinem Heimatlande) und ihrem Sagenschatze.

Der wissenschaftliche Wert der Arbeit würde höher sein, wenn Herr H. gründlichere Studien auf dem Gebiete der deutschen und nordischen Mythologie gemacht hätte. Die deutsche Mythologie ist ein sehr schwieriges Gebiet, dessen Bearbeitung genaue Bekanntschaft nicht nur mit den Edden, sondern auch mit der Wilkinasaga, sowie selbstverständlich mit der ahd. und mhd. Litteratur voraussetzt. Hier scheint aber Herrn H. manches zu fehlen. Ich will nicht davon reden, dafs er fast nie selbständig nach den alten Quellen citiert, sondern z. B. den Inhalt des „Engelhard und Engeltrud" von Konrad von Würzburg und den Inhalt des „Eckenliedes" nach Königs Litteraturgeschichte, die Sage vom Schwanenritter sogar nach Rudolphs „Praktischem Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen" wiedergiebt; H. läfst sich auch Irrtümer zu Schulden kommen, die sich nur aus nicht genügender Bekanntschaft mit den germanischen Sagen erklären lassen. So sagt H. S. 25: „Bei seinem siegreichen Kampfe mit dem Winter wurde Wodan[1]) als Bogenschütze gedacht und dies hat . . in der

---

[1]) Auch gegen Hoffmanns „Nachklänge altgermanischen Götterglaubens" würde jedenfalls A. Gronau denselben Vorwurf erheben, den er in dieser Ztschr. 1888 S. 475 gegen meine „Deutschen Götter- und Heldensagen" erhoben hat, indem er behauptet, ich hätte „die nordischen Göttersagen, besonders die der Edden, überall so behandelt und verwertet, als wenn der nordische und der deutsche Mythus nicht nur in allem Wesentlichen übereinstimmten, in Einzelheiten abwichen, sondern überhaupt zusammenfielen". Ich bin von jener, mir durch Hrn. Gr. imputierten Gleichstellung so weit

Schweiz zur Bildung der Sage von Tell (Sonnengott) und Gefsler (Winterriese) geführt . . .“ Aber 1) ist Wodan überhaupt kein Sonnengott, sondern Frô. 2) H. scheint die ursprüngliche Gestalt der Tellsage, wie sie in der nordischen Wielandssage erhalten

---

entfernt, dafs ich im Gegenteil genau zwischen nordischer und deutscher Überlieferung unterschieden habe. Schon S. 4 habe ich ausdrücklich hervorgehoben, in welchem Verhältnis die nordischen zu den deutschen Quellen stehen und in welcher Weise beide von mir verwertet sind: „So ergänzen und erläutern die nordischen und die deutschen Quellen der Mythologie einander gegenseitig. Da keine ohne die andere volles Licht über ihre eigenen Gestalten zu verbreiten vermag, so sind wir genötigt, beide Überlieferungen neben einander zu betrachten. Wir werden dabei von den Edden als Grundlage ausgehen und zur Ergänzung und Erläuterung die äufserst spärlichen Andeutungen in unsern altdeutschen litterarischen Denkmälern und die vielfachen Nachklänge in deutschen Volkssagen und Volksmärchen, Volksgebräuchen und Volksglauben heranziehen.“ In konsequenter Durchführung dieses Grundsatzes habe ich stets zunächst die nordische Überlieferung vorangestellt, dann mit ihr die deutsche verglichen. So stelle ich z. B. über Wodan zunächst alles, was die Edden bieten, zusammen, dann heifst es S. 37: „An diesen allwaltenden Gott erinnert eine grofse Menge von Spuren . . in deutschen Namen, deutschen Volkssitten, Volkssagen, Volksmärchen und Volksglauben“ (Ausführung S. 37—46). — Über Frigga wird zunächst S. 47/48 die nordische Sage angegeben: dann heifst es S. 48: „In Deutschland erscheint an Stelle der Frigga sehr häufig Holda“. Die folgenden Seiten geben das Nähere über die deutsche Holda-Berchta. — Über die Walküren gebe ich zuvor das aus der nordischen Poesie Ersichtliche: dann heifst es S. 60: „Diese Sage lebt in mehreren deutschen Märchen fort“ u. s. w. — Ebenso bei Heimdall, wo es S. 94 heifst: „Dieser nordische Name Rigr ist wohl derselbe wie Iring, den wir auf deutschem Boden finden“. — Bei Freyr heifst es nach Schilderung der nordischen Sage S. 100: „Auf deutschem Boden hat sich fast nichts erhalten, was unmittelbar auf die Verehrung Freyrs hinweist“ u. s. w. — Bei Baldur heifst es nach Darstellung der nordischen Gestalt der Sage S. 109: „Dafs Baldur nicht blofs im germanischen Norden, sondern auch in den Grenzen unseres engeren deutschen Vaterlandes heimisch war, dafür können wir aufserdem ein altehrwürdiges Zeugnis anführen“. — Ähnlich bei Fosite. Bei Loki heifst es im Gegensatz zur nordischen Sage ausdrücklich S. 122: „Verloschen ist auf deutschem Boden jede Spur von Lokis Verehrung“. Der Leser ist also keineswegs, wie Hr. Gr. S 476 behauptet, „genötigt, alles Erzählte für deutsche Sage aufzufassen“, da ich, wie die vorstehenden Beispiele, die noch beliebig vermehrt werden können, beweisen, streng und genau zwischen nordischer und deutscher Sage unterscheide; ja, ich wende sogar, je nach der Heimat der betr. Sage, hier die nordische, dort die deutsche Form des Namens des bez. Gottes an. Daher wird der Leser keineswegs „überrascht oder verwirrt“ sein, wenn er S. 150 und 154 sieht, dafs ich genau denselben Grundsatz wie in den vorigen Abschnitten auch in demjenigen über „Weltbrand“ und „Welterneuerung“ befolge, nämlich erst die nordische Gestalt der Sage festzustellen, dann mit jener die auf einheimischem, deutschem Boden erwachsene Sage zu vergleichen. Und man kann auch in der That, da sich deutsche und nordische Überlieferung gegenseitig ergänzen und erläutern, da die eine ohne die andere nur ein schiefes oder mangelhaftes Bild geben würde, gar nicht umhin, beide in ständige Beziehung zu einander zu setzen. Das gleiche Verfahren haben ja die Altmeister deutscher Mythologie, Grimm und Simrock, eingeschlagen.

ist, nicht zu kennen: dort nämlich erschiefst der Schütze Eigel (= Tell) gar nicht den betr. König Nidung (= Gefsler). (Vgl. Lange, Deutsche Götter- und Heldensagen S. 309.) Und Eigel fürwahr giebt uns keinerlei Anlafs, hinter ihm den Sonnengott zu wittern. — Das Julfest ist kein Wodansfest, wie H. S. 37 annimmt, sondern ein Fest des Frô: als solches behandelt H. es im Widerspruch mit sich selbst S. 107. Ebensowenig ist das Johannisfest ursprünglich ein Wodansfest, wie H. S. 39 behauptet, sondern ein Fest Balders: die Johannisfeuer sind eine Erinnerung an Balders Scheiterhaufen. — Ohne jeden Grund bringt H. S. 38 Bürgers „Lenore“ in Zusammenhang mit dem Wodankultus. Die bez. deutsche Sage ist vielmehr nur eine Abschwächung der ältesten Gestalt der Sage, wie sie die Helgi-Lieder der Edda erhalten haben: vgl. diese und Lange, Deutsche Götter- und Heldensagen S. 171—173. Ebendaher erklärt sich auch das Pferd, das der Tote reitet; denn auch König Helgi und sein totes Gefolge reiten zum Grabhügel. Ganz verunglückt ist H.s Erklärung S. 95. — Auffallend ist ferner, dafs H. fortwährend Frigga und Freia verwechselt. — Alles, was S. 53 ff. von Hel erzählt wird, pafst nicht auf sie, sondern auf Holda (Frau Holle). Nie wohnt Hel in Wäldern oder Seeen, wohl aber Frau Holle. — Der „Erlkönig“ und die „Loreley“ haben gar nichts mit Hel zu schaffen, wie H. S. 56 vermutet; jene Sage bezieht sich vielmehr auf einen Waldelben, diese auf einen Wasserelben (Nixe). — Die alte Frau im Märchen von Dornröschen ist weder Freia noch Hel, wie H. S. 77 will, sondern eine Norne. — Nicht von Donar, wie H. S. 82 vermutet, sondern von Wodan hat Mephisto sein Mäntelchen entlehnt. — Durchaus unberechtigt ist es, wenn H. S. 83 Ostara als Schwester Donars und diesen als Frühlingsgott bezeichnet. — Alle Darstellungen des Todes, die H. S. 94—95 erwähnt, gehören ausschliefslich dem christlichen Mittelalter an. Das germanische Heidentum kennt keine Personifikation des Todes. Jedenfalls haben solche Darstellungen des Todes nicht das Geringste mit Ostara gemein, ebensowenig wie Goethes „Totentanz“. — S. 107 spricht H. vom Christbaum als dem „Lichterbaum Frôs“. Alle Freunde germanischen Altertums würden ihm sehr dankbar sein, wenn er den Nachweis führte, dafs ein mit Lichtern geschmückter Baum zum Kultus Frôs gehört habe. Bis dahin aber müssen wir jenen Ausdruck als unberechtigt zurückweisen. — S. 109 sagt H. „Da aber die Sonne abends untertaucht, so war Frô auch der Gott der Unterwelt“. Das ist eine ganz unhaltbare Behauptung: als Gottheit der Unterwelt steht nur Hel fest.

Ein weiterer fühlbarer Mangel ist der, dafs es H. nicht gelingt, vage Hypothesen von den mythologisch feststellbaren und festgestellten Thatsachen zu sondern. Schon mit der Behauptung S. 11, die Hauptbelden der deutschen Epen (Nibelungenlied,

Gudrunlied) seien „unzweifelhaft ehemalige Göttergestalten und lassen noch viele von diesen herkommende Eigenschaften und Schicksale erkennen", begiebt er sich auf den ja freilich schon von manchem vor ihm betretenen Abweg, die Heldensage lediglich als Abklatsch der älteren Göttermythen zu betrachten. Wenn sich in den Epen mythische Gestalten wiederfinden, so tragen sie so unverkennbar den Stempel ihrer mythischen Herkunft, dafs jedes geübte Auge sie als solche erkennen mufs: ich erinnere an die Schwanenjungfrauen der Wielandssage, an die Brunhild der Edda (vgl. Lange a. a. O. S. 59). Aber es geht viel zu weit, wollte man deshalb alle epischen Hauptthelden unzweifelhaft als heruntergekommene Götter hinstellen. Man gebe den Göttern, was der Götter ist, und den Helden, was der Helden ist. — Die Mythen selbst nun erklärt H. so, dafs er alle einzelnen Züge direkt auf Naturvorgänge zurückzuführen sucht. Aber die germanischen Religionen sind nicht mehr blofse Naturreligionen, welche ihre Götter als blinde Naturmächte auffafsten, sondern sie haben schon den Fortschritt zur polytheistischen Ausgestaltung einzelner Götterpersönlichkeiten nach menschlichem Bilde vollzogen: ihre Götter sind auch Vertreter und Beschützer der nationalen Kultur, jeder Geistesarbeit und Kunstfertigkeit. Dafs bei den meisten Göttern noch klar und deutlich ihre Naturgrundlage hervortritt, ist ja unbestreitbar; aber alle einzelnen Züge der betr. Mythen unbedingt auf bestimmte Naturvorgänge zurückführen zu wollen, ist ein verkehrtes, einseitiges Bestreben und erweist sich als unmöglich. Und welche sonderbaren Auswüchse zeitigt jene Auffassung der Mythen und Heldensagen! So will z. B. H. S. 16 die Sage vom trojanischen Kriege ebenso wie die deutsche Gudrunsage zurückführen auf „das traurige Verschwinden oder die Entführung und fröhliche Wiedergewinnung einer jugendlichen Vegetationsgöttin sowohl in der griechischen — Helena — als in der germanischen Mythologie — Gudrun —". Die Heimkehr des Odysseus zur Penelope, des Sigfrid zu Brunhild fafst er als Rückkehr des Sonnengottes zu seiner Gattin, der Erde u. s. w. Der Kampf des Odysseus gegen die Freier erscheint ihm als Kampf des Sonnengottes gegen die Winterriesen S. 17. — Ob der Rattenfänger von Hameln, wie H. S. 36 behauptet, eine Kopie des Sangesgottes Wodan ist, möchte ich bezweifeln. Dafs aber ebenda der Horand des Gudrunliedes gleichfalls als ein Mensch gewordener Wodan hingestellt wird, steht ungefähr auf gleicher Linie mit der oben gerügten Identifizierung von Wodan und Tell. — S. 44 sagt H.: „Freias Wesen ist hervorgegangen aus der Naturbedeutung der fruchttragenden Erde, der strahlenden Sonne und der nährenden Wolke." Ganz abgesehen davon, dafs ein solches Gemisch von Naturbeziehungen in einer und derselben Götterpersönlichkeit sich kaum vereinigen liefse, weist auch nicht die geringste Spur in Freias Wesen auf

eine der drei Beziehungen hin. Dafs H. Freia und Frigga verwechselt, ist oben schon bemerkt. — Welche gezwungenen Erklärungsversuche diese Art der Mythendeutung hervorbringt, zeigt u. a. S. 48: „Das Innere des Berges, d. h. eigentlich der als Berg gedachten Wolke, welche das glanzvolle Himmelsgewölbe bedeckt, erscheint wie ein grofses, lichterhelltes Gewölbe". Ferner S. 106 die Deutung von Frôs Wunderschiff: „Es sind damit die Wolken gemeint, welche beim Eintritt günstiger Witterung leicht in Luft zerfliefsen, sonst aber bei jedem Wetter als Segler der Lüfte am Himmel hineilen". — Warum, wie H. S. 66 annimmt, Dietrichs Riesenkämpfe nichts anderes sein sollten als eine Umdichtung der Riesenkämpfe Donars, ist nicht abzusehen. Gerade so gut könnte man behaupten, die Kämpfe des Herakles seien nur eine neue Auflage der Kämpfe des Zeus mit den Titanen. — S. 76 sagt H.: „Dafs Donar, wie der griechische Herkules, einst in die Unterwelt hinabstieg und über den Flufs der Unterwelt setzte, klingt nach in der Sage vom Zwergkönig Laurin, wo für den Bruch des Seidenfadens, und in der Sage vom grofsen Rosengarten, wo für die Überfahrt die rechte Hand und der linke Fufs verlangt wird". Aber was in aller Welt hat das mit Donar gemein? — Sigurd-Sigfrid als „jüngeres Abbild" des Frô S. 104 ist ebenso verkehrt wie Gudrun als „jugendliche Vegetationsgöttin". Frô ist Friedensgott, Sigurd der gröfste Kriegsheld: fürwahr ein seltsames Abbild! Zudem erscheint Sigurd als Sprofs des von Odin abstammenden Wölsungengeschlechtes, er steht in direkter Beziehung zu Odin, während Freyr (Frô) gar nicht zu den Asengöttern gehört, sondern zu den Wanen. — Der Wate des Gudrunliedes wird H. für die zweifelhafte Ehre, dafs er ihn S. 114 zum Wasserriesen stempelt und auf gleiche Stufe mit dem fabelhaften Seeungeheuer Grendel des Beowulf stellt, wenig Dank wissen. — S. 119 gelingt es H. sogar, die Zwerge aus den Tiefen der Erde hervorzuholen und an den Himmel zu versetzen: „Die Zwerge sind ursprünglich jedenfalls Verkörperungen der blitzenden und hinter den Wolken bald sich versteckenden, bald wieder erscheinenden Sterne." — Es wäre wahrlich höchste Zeit, dafs man endlich einmal in der Mythologie von der sportsmäfsig betriebenen Jagd auf unerweisbare Hypothesen, die gerade auf diesem Felde um so üppiger aufgewuchert sind, als zu ihrer Erzeugung nichts weiter notwendig ist als ein wenig Phantasie, abliefse und sich zur unbefangenen Betrachtung der Thatsachen hinwendete.

Was die Nachklänge der Mythen betrifft, so geht H. zu weit, wenn er S. 11 sagt, die meisten christlichen Legenden beruhten auf heidnischen Mythen. Bei einer Anzahl von Legenden trifft dies ja unzweifelhaft zu; aber deshalb braucht man doch dem Mittelalter nicht den Ruhm zu verkümmern, dafs es auch selbständig viele christliche Mythen produziert habe. Ebendahin gehört es, wenn H. S. 38 das Allerseelen- und Allerheiligen-

fest auf den Wodankultus zurückführen will, wozu gar nichts berechtigt. Anders steht es mit St. Hubertus, den wir ohne Einrede als Wodan mit Heiligenschein passieren lassen. Wenn wir ferner auch keineswegs bestreiten wollen, dafs vielfache Übertragungen von Donar auf St. Petrus stattgefunden haben, so haben doch jedenfalls gerade die von H. S. 78—80 erwähnten Legenden von St. Peter und dem Hufeisen, St. Peter mit der Geis und St. Peter mit dem faulen Bauernknecht gar nichts mit dem Donarkultus gemein.

Sowohl betr. der Legenden als der Nachklänge germanischer Götterverehrung in Volkssage, -gebräuchen, -aberglauben stellt H. vieles richtig zusammen. Aber man darf auch hier nicht zu weit gehen und überall etwas Mythologisches suchen wollen. So ist es Übertreibung, wenn H. S. 46 es als Nachklang der Verehrung Freias bezeichnet, dafs der Braut eine Haube aufgesetzt wird, und eben daher die Redensart „unter die Haube bringen" ableitet. Die Haube ist nun einmal das Abzeichen der Hausfrau, und hätte wirklich Frigga — nicht Freia — eine Haube getragen, so würde gerade umgekehrt dies Attribut erst von der sterblichen Hausfrau auf die Göttin übertragen worden sein; denn überall in den polytheistischen Religionen ist der Mensch das Original, der Gott die — meist vergröfserte — Kopie. — Ebenso unklar bleibt es, was nach H. die Sitte, dafs der Bräutigam der Braut auf den Fufs tritt, mit Freias Verehrung zu thun hat; wenigstens erinnere ich mich nicht, irgendwo etwas von einer auf den Fufs getretenen Freia gelesen zu haben. Vollends unbegreiflich aber ist es, in welchen Zusammenhang H. S. 47 die „züchtige Hausfrau" in Schillers „Glocke" mit Freia bringen will. Schiller wollte das Idealbild der deutschen Frau malen, nichts lag ihm ferner, als eine Freia zu kopieren. Ebenso unklar ist es mir geblieben, was nach H. S. 57 die Brunnenscene in „Hermann und Dorothea" und Wilh. Müllers „Lindenbaum" mit Freia oder Hel zu schaffen haben. — Mehr als gewagt erscheint auch die Vermutung über den Ursprung des Namens „Vergifsmeinnicht" S. 51: „Die warnenden Worte: „Vergifs das Beste nicht!" beziehen sich zwar hier wie in allen Sagen auf die Blume und vielleicht entstand daraus das „Vergifsmeinnicht!" — Auch das Uftrunger „Finkennäpfchen" S. 119 hat sicherlich seinen Namen nicht den Zwergen, sondern dem Vogel zu verdanken, wie andererseits die Schützenfeste ihre Entstehung weniger den Nachklängen des Wodandienstes, wie H. S. 25 meint, als der Freude des Deutschen an Jagd und Waffenspiel verdanken.

Weilburg. Adolf Lange.

J. Hermann, Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Gymnasialklassen. Erster Teil: Orientalische und griechische Geschichte, X u. 201 S. Zweiter Teil: Römische Geschichte, VII u. 170 S. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1888. 2 u. 1,80 M.

Nachdem seit W. Herbst die Verfasser geschichtlicher Lehrbücher auf Sichtung und Auswahl des Lehrstoffs besonders bedacht gewesen sind, manche auch (im Gegensatz zu Herbst) sich bemüht haben, statt einer blofs andeutenden Darstellung eine zusammenhängende, leicht lesbare und das Wichtige anschaulich hervorhebende Erzählung zu liefern, erscheint hier ein neues Lehrbuch mit neuen Ansprüchen auf Grund der „Erfahrungen, die der Verfasser mit besseren Klassen und Schülergenerationen gemacht hat". Dem Verständnis des Zusammenhanges der Thatsachen will es entgegenkommen durch Angabe der „Ursachen und Veranlassungen", der „weltgeschichtlichen Leistungen jedes Hauptvolkes" und durch „Hinweisung auf geschichtliche Analogieen". Aber im ganzen soll dies doch mehr der mündlichen Unterweisung des Lehrers obliegen: das Buch soll hauptsächlich den Stoff bringen und ist deshalb dem „umfassendsten Repetitionsbedürfnis angepafst". Die Repetition wird erleichtert durch gesperrten Druck des Wichtigsten, durch kurze Inhaltsangaben am Rande und durch Repetitionsfragen am Ende der Hauptabschnitte. Das klingt ganz löblich, aber die Ausführung erscheint durchaus verfehlt, denn das Streben nach Gründlichkeit hat den Verf. dazu geführt, eine Menge von Einzelheiten hereinzuziehen, deren Repetition den Schüler überbürden mufs, und die sprachliche Darstellung ist so unschön und verwickelt, namentlich durch stete Anwendung von Klammern, dafs man sagen mufs: das Buch arbeitet dem obersten Zweck der Schule, klaren und gewandten Gebrauch der Muttersprache zu lehren, geradezu entgegen. Zur Begründung dieses verwerfenden Urteils ist es notwendig, eine Anzahl der bei Besprechung des Inhalts besonders in Betracht kommenden Stellen in Anmerkungen abzudrucken.

Die orientalische Geschichte erscheint, um die Länge des Zeitraums, den sie umfafst, zu veranschaulichen, in drei Perioden gegliedert, welche der Verf. als „altorientalisches Altertum, altorientalisches Mittelalter, Neuzeit des orientalischen Altertums" bezeichnet. Dies ist annehmbar, wenngleich die Grenze zwischen der ersten und zweiten Periode nicht scharf gezogen ist; den Beginn der dritten bezeichnet das Jahr 606. Aber die ägyptische und babylonische Geschichte kommt nun an drei Stellen vor; dazwischen drängen sich andere Völker, Juden, Chinesen, Araber u. s. w.; sehr zahlreich sind die Königsnamen und die für uns gleichgiltigen Kriege[1]) und was über Religion und Kultur der

[1]) S. 19: „Um 2000 kurze Unterwerfung Babylons unter Elam; doch behauptet dieses eine Zeit lang seine Selbständigkeit, als Assur vorherrscht, wenn auch geteilt. Ja sogar Einfall des Königs Urtaki von Elam in

Hauptvölker eingehend gelehrt wird, erscheint beeinträchtigt durch schulmeisterliche Aufzählung[1]) und durch ungünstige, absprechende Gesamturteile über die Völker[2]). Im Eingang der griechischen Geschichte finden sich recht verwickelte Belehrungen über die Pelasger und über die verschiedenen Arten der Sagen (S. 76. 79); die Sagen selbst werden nur kurz angedeutet, ausführlich dagegen wird die „griechische Völkerwanderung" behandelt, und das Ergebnis dieser ersten Periode für die Geschichte der Folgezeit knüpft sich daran in dunkler, orakelhafter Fassung[3]). Die zweite Periode wird eröffnet mit einer Betrachtung der Entwickelung der griechischen Religion und der Ansätze zu politischer Einigung, wobei der Begriff der Hegemonie (S. 89) nicht eben klargestellt wird, daran schliefst sich eine Übersicht der Entwickelung des Geisteslebens, in welcher die lyrischen Dichter wüst durch einander geworfen werden[4]). Es folgt die Ausbreitung der griechischen Kolonieen und die Verfassungsgeschichte von Sparta und Athen,

Babylonien zur Zeit Assurbanipals, aber abgeschlagen. Letzter Fall der Aggression und Beginn der Unterwerfung: ein Teil (der Osten?) von Elam wird dem Tammaritu, Sohn Urtakis, gelassen, der Hauptteil (Susa) seinem Bruder Ummanigus." S. 44 f. die sämtlichen Könige von Israel und Juda. S. 50: „Phul (Bibel), identisch mit Thiglath Pileser II. (Inschrift), dringt nach allen Himmelsrichtungen vor (sogar ins Innere Arabiens) und benutzte Kämpfe zwischen Damaskus und Israel zur Einmischung in die westlichen Verhältnisse, wozu ihn König Menachem von Israel, zugleich zur Befestigung des eigenen Thrones aufforderte . . . Menachems Sohn Pekajah warf das Joch ab, wurde aber abgesetzt von dem Obersten der Leibwache Pekah, Sohn Remaljas. Dieser schlofs mit Rezin von Damaskus einen Bund und fiel über Juda her. Jotham widerstand, aber sein Sohn Ahas 734—28 war unglücklich und rief Thiglath Pileser II. um Hülfe an."

[1]) S. 32 die Handelsartikel der Phönizier, S. 40 f. die jüdische Gesetzgebung, S. 59 f. die Geisterlehre Zarathustras.

[2]) S. 13: „Wesen der Ägypter: Überwiegend Sinnlichkeit bis zum Materialismus und eine gewisse Frivolität. Zurücktreten der zarteren Seiten des Menschentums." S. 23 über die Inder: „Das ganze Volk träumt, verliert den offenen Sinn für die Aufsenwelt, tritt dieser weder handelnd noch beschreibend gegenüber." S. 33: „Bei diesem Handel zeigten die Phönizier eine Geriebenheit ohne gleichen, sie huldigten dem modernen kaufmännischen Grundsatz, dafs in Geldsachen die Gemütlichkeit aufhöre, dafs der Handel — wie die Politik — eine eigene Sittlichkeit habe." S. 49 über die Assyrer: „Die Skulpturen zeigen ein vollständig entwickeltes Kulturleben, ja Luxusleben, ein wenig modifiziertes Babeltum."

[3]) S. 85: „Allgemeine Aufrüttelung aus dem Schlaf- oder Traumleben des Kinder- oder rohen Volkes. Objektiv: sowohl Verschmelzung als Zersplitterung; subjektiv: ebensosehr das Bewufstsein des Gegensatzes wie der Zusammengehörigkeit. Die grundlegenden Folgen der Zersplitterung und der Reaktion dagegen, die erste Entwickelung des einen und des andern Bewufstseins füllen die zweite Periode dieses Zeitraums der griechischen Geschichte, dessen Kern die Zeit von 750—600 ist; der wichtigste Abschnitt in der griechischen Geschichte für die Griechen selbst."

[4]) Nachdem Kallinos, Archilochos, Tyrtaios u. a. angeführt sind, heifst es S. 91: „Seit 600 treten zu der Hauptgattung — welche weiter gepflegt wird, durch Anakreon von Teos (Liebes-, Trink-, Schmählieder, Epigramme, Elegieen) und Ibykos von Rhegion (Liebe); auch Pindar (ἐπινίκια Verherrlichung der Sieger in den Nationalspielen), dessen Jugend noch dem

welche namentlich bei Solon mit übermäſsiger Einteilung sehr ins einzelne geht. Das Resultat der Periode ist (S. 119), daſs Griechenland „zwei Hauptbrennpunkte“ erhalten hat, Sparta und Athen; als „Nebenpunkte“ werden Theben und Korinth genannt; „doch vor allem fest anerkannt ist Spartas Hegemonie“. Diese Behauptung greift zu weit, wenn nicht hinzugefügt wird „über den peloponnesischen Bund.“ Die Perserkriege werden übersichtlich, doch nicht ohne Klammern erzählt und S. 131 unklar charakterisiert als „einer der vielen Kämpfe, in denen die Indogermanen ihr Übergewicht bewähren über die übrigen, auch die semitischen Kulturvölker: denn auch die Perser erscheinen unter Xerxes asiatisiert, despotisiert.“ Die unter Perikles eingeführten Staatsbesoldungen werden S. 137 als eine „Modernisierung des antiken Staates“ bezeichnet: dem modernen Staat ist aber nur ein besoldetes Beamtentum eigentümlich. Beim peloponnesischen Kriege werden S. 148 vier Hauptkriegsschauplätze und sechs Nebenschauplätze unterschieden; die Tabelle S. 166 bringt noch einen elften Schauplatz hinzu. Was nützt es aber, die Kriegsthaten bei Mende, Skione und Panakton, später bei Teos, Lesbos, Klazomenä, Chios einzeln anzuführen?[1]) Auch der korinthische Krieg 394 bis 387 ist zu ausführlich behandelt[2]); dagegen ist die Übersicht der griechischen Kulturentwickelung nach 431 zu kurz, indem sie die Haupterscheinungen gleich bis zum Jahre 338 zusammenfaſst und z. B. von Platon nichts weiter sagt, als daſs er Akademiker und Lehrer des Aristoteles war. Platons Reisen nach Sicilien, seine wichtigsten Schriften und Lehren anzuführen hätte einem Schulbuch wohl geziemt, welches über die Brahmareligion und über Zarathustras Lehre so eingehende Angaben bringt. Das Ver-

---

sechsten Jahrhundert angehört, s. u. — die Abarten: die Fabeldichtung (Aisopos ca. 550, aus Phrygien, am Hofe des Kroisos), ferner die politische Elegie (Solon, s. u., Theognis von Megara, Phokylides von Milet). — Die Satire (auſser Anakreon: Hipponax von Ephesos). Hoflitteratur der Pisistratiden.“

[1]) Stilprobe S. 161: „Dem Lysandros folgt 406 Kallikratidas, welchem Kyros die Subsidien entzieht, die aber derselbe ersetzt durch Annahme eines rein hellenischen Standpunktes (aus Ehrgefühl entrüstet über die Bettelei um persische Gunst). Dadurch reiſst er die Jonier fort und macht sie ihre Anstrengungen verdoppeln (50 Schiffe. Im ganzen erst 90, dann 140, dann 170). Chios geplündert, Teos erobert, auf Lesbos Methymna genommen. Hierhin eilt Konon herbei, wird geschlagen und (zugleich mit der Stadt selbst) im Hafen von Mitylene eingeschlossen.“

[2]) S. 176: „392 (?) Verhandlungen der Spartaner mit dem Satrapen Tiribazos (Nachfolger des Tithraustes), der Konon gefangen setzt (sein Tod?) und den Spartanern Geld zum Flottenbau giebt. In demselben Jahre (?) wird den Spartanern ein Sieg bei Lechaion (innerhalb der Mauern zwischen Korinth und Lechaion) durch Verrat der Aristokratie möglich. Dem Athener Iphikrates (dunkler Herkunft) gelingt mit seinen Söldnern (leicht bewaffnet — Peltasten) im kleinen Kriege (Brandschatzung) die Spartaner jenseits des Isthmos festzuhalten. Isthmosmauern wiederhergestellt. 391 wird auch einmal ein Zug des Agesilaos nach Argos erwähnt“ u. s. w.

hältnis der makedonischen Herrschaft zur griechischen Nation ist nicht klar gefafst; es wird S. 190 anerkannt, dafs Philipp das Streben nach Einheit verwirklichen will und die Selbständigkeit der Gemeinden garantiert durch Bundesrat und Amphiktyonengericht; gleich darauf werden die Aufstandsversuche der Griechen gegen Alexander d. Gr. 336 und 335 sehr unschön als „letzte Zuckungen des griechischen politischen Leichnams" bezeichnet; S. 193 heifst es dann doch wieder: „Auf die Nachricht des Todes Alexandros' greift ein grofser Teil von Griechenland zu den Waffen", und S. 194 von der Diadochenzeit: „Doch finden nach und nach einzelne Staaten und Bünde Gelegenheit zur Wiedererlangung von scheinbarer oder wirklicher Freiheit." Es bleibt also unter der makedonischen Monarchie und ebenso unter den aus ihr hervorgehenden Monarchieen noch die Möglichkeit griechischer Stadt- und Bundesverfassungen mit dem Prinzip der Selbstregierung; sie dauern ja auch in der römischen Zeit fort, und dies mufste am Schlufs der griechischen Geschichte ebenso hervorgehoben werden, wie die „Ausbreitung griechischer Sprache, Litteratur, Kunst und Sitte von den Säulen des Herakles bis zum Indus."

In der römischen Geschichte tritt die Überlastung mit unwichtigen Einzelheiten namentlich bei der Periode 509—264 hervor, deren Übersicht dadurch nicht erleichtert wird, dafs sie in zwei Perioden mit je drei Abschnitten zerlegt ist; denn in jedem Abschnitt wird innere und äufsere Geschichte getrennt behandelt. Die Entwickelung der römischen Verfassung nach dieser Darstellung zu lernen, scheint fast unmöglich, namentlich da bei zweifelhaften Punkten immer gewissenhaft ein Fragezeichen hinzugefügt ist, welches den Schüler auf die Unzulänglichkeit unserer kritischen Geschichtsforschung aufmerksam macht[1]). Öfters findet sich das Fragezeichen auch, wo es nicht nötig wäre, z. B. S. 15 bei der Befugnis der Centuriatcomitien, als oberste Instanz in Kapitalprozessen zu richten. In der äufseren Geschichte werden die Äquer-, Volsker-, Vejenterkriege, aus denen doch nur einige hervorragende Vorgänge merkwürdig sind, so ins einzelne verfolgt, als wenn es sich um nationale Grofsthaten handelte[2]). Das

[1]) S. 8 über Ancus Marcius; S. 9: „Von Tarquinius werden die (plebejischen?) gentes minores in die Tribus aufgenommen (centum in patres legit vielleicht Luceres?)". S. 27 bei den leges Valeriae Horatiae höchst unklar: „Ob auctoritas senatus bezw. patrum unnötig? Auctoritas senatus in gewissen Fällen sicher! d. h. formell nicht nötig, nur ist die Mitwirkung des Senats in vielen Fällen erwünscht. Auctoritas patrum bleibt eine Streitfrage (aufser bei der lex curiata de imperio). Von jetzt an auch in Tributkomitien Auspicien? (wenigstens pullaria)". S. 37: „M. Manlius hatte seinen Acker verkauft, um einen Kriegskameraden aus der Schuldknechtschaft zu erretten; erregte dann einen Aufstand?"

[2]) S. 29: „Im Kriege mit den Volskern erstes Stadium: 467 Antium genommen, nachdem diese lange glücklich gewesen (vgl. o. S. 20 Coriolan [?492]), oder wenigstens nur vorübergehend Verluste erlitten hatten. Seit 465 eine Reihe von Unglücksfällen für Rom (auch Pest). Die Volsker und

steigert sich aber noch bei den punischen Kriegen; der zweite Abschnitt des zweiten punischen Krieges (215—207) wird folgendermafsen gegliedert: „Hauptschauplatz bellum Hannibalicum, bellum Hispaniense erster Teil, bellum Africanum (Syphax 213), bellum Hispaniense zweiter Teil, bellum Siculum, bellum Macedonicum", der dritte Abschnitt (207—210) bringt dann wieder: „bellum Hannibalicum, bellum Hispaniense, dann Gallicum, bellum Africanum." Die Unterscheidung der Kriegsschauplätze, welche bei diesem Kriege allerdings nötig ist, läfst sich auch ohne solche Überschriften durchführen. Anerkennenswert ist die Darlegung des nach 149 hervortretenden inneren Verfalls im römischen Staatswesen; bald aber treten die langen, von Klammern durchbrochenen Sätze wieder störend hervor[1]; dazwischen öfters auch abgerissene Sätze und Ausrufungszeichen, um den Leser ja nicht zur Ruhe kommen zu lassen.

So trägt das Buch den Charakter einer belastenden, oft unerquicklichen Stoffsammlung, obgleich es dem Verfasser an Gelehrsamkeit und Einsicht im einzelnen nicht fehlt. Die Vorrede des zweiten Teils behauptet zwar: „In einem Lehrbuch mufs manches stehen, was zum Verständnis mehr dient als zum Lernen"; aber es scheint unzweifelhaft, dafs Schüler, die nach diesem Buche unterrichtet würden, nicht sowohl ein klares Verständnis, als vielmehr den Antrieb zu einem verworrenen Lernen, zum Vollpfropfen mit allerlei Kenntnissen, daraus entnehmen würden.

Äquer dringen siegreich bis zur Stadt vor 463. Doch 462 ist glücklich für Rom. 459 Krieg mit den Volskern bei Antium, welches diese belagern; die Römer entsetzen es — vorläufiges Ende dieser Kämpfe. Die Kriege mit den Äquern dauern fort; gegen sie wird 458 L. Quinctius Cincinnatus Dictator." Kriege mit Veji 479, 477, 475. „448 werden die Äquer und Volsker von L. Valerius, die Sabiner von M. Horatius geschlagen. Die Sabinerkriege ruhen bis 290, die Äquer- und Volskerkriege dauern fort. 413 wurde Ferentinum genommen, 406/5 Tarracina. 396 wird von den Äquern und Volskern Friede erbeten und ihnen bewilligt (wegen Bedrängnis durch die Sabeller?)".

[1]) S. 86 ein Satz von zwölf Zeilen über die Gracchen. S. 91: „Dafs die capite censi durch Marius unter die Legionen aufgenommen werden, hat mehr militärische als politische Bedeutung; von letzterer sind die zweite lex Servilia (das Gesetz des G. Servilius Glaucia), welche die erste (des Cäpio) wieder aufhebt und eine Wiedererhebung der Populares anzeigt, ähnlich wie die lex Domitia (des Tribunen Gn. Domitius Aenobarbus), nach der die Priester (bisher durch Kooptation der Kollegien — also aristokratisch — ergänzt) durch siebenzehn vermittelst des Loses zu bestimmende Tribus zu wählen sind; es bringt der obige G. Servilius Glaucia auch ein Ackergesetz zu Gunsten der Marianischen Veteranen ein, nimmt vielleicht sogar die lex Sempronia agraria wieder auf". S. 116: „Bund des Cäsar (NB. Dieser hat 63 gegen das Todesurteil gestimmt [cfr. Sallust 51]) und Crassus mit den Anarchisten: zum Zweck des Sturzes der Senats- (oder Oligarchen-) Regierung; zunächst zur Gewinnung eines grofsen Kommandos (z. B. in Ägypten) als Gegengewicht gegen Pompejus."

Lübeck. Max Hoffmann.

J. Naumann, Kanon der zu memorierenden Geschichtszahlen für Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen zusammengestellt. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. IV und 55 S. 0,60 M.

Einen „Kanon der zu erforderndeu Geschichtszahlen", wie ihn die Lehrpläne vom 31. März 1882 empfehlen und wie ihn die rhein. Dir.-Vers. von 1884 und die hannov. von 1888 zum Gegenstande ihrer Beratungen gemacht haben, kann Ref. in dem vorliegenden Heft, der 2. Auflage einer Beilage zum Programm des Realgymnasiums zu Osterode a. H. von 1887, nicht sehen. Es enthält Geschichtstabellen, denen zwar als solchen hinsichtlich der aufgenommenen Zahlen „ein vorsichtig beschränktes Mafs" nachgerühmt werden kann, die aber in ihren vielseitigen und breiten Mitteilungen sogar der Weise eines Hilfsbuchs vielfach nahe kommen. Sein Titel sollte lauten: Geschichtstabellen mit ausführlichem Text für Realgymnasien der Provinz Hannover. Den auf der hannov. Dir.-Vers. in betreff eines Kanons angenommenen Thesen wenigstens entspricht das Büchlein in der Anlage wenig, den gründlichen und erschöpfenden Bemerkungen der beiden hannoverschen Herren Referenten in der Ausführung eigentlich gar nicht.

Die Anlage ist für das Altertum ethnographisch, für das Mittelalter und die Neuzeit im ganzen chronologisch, jedoch so, dafs die Daten der in ziemlicher Ausdehnung berücksichtigten englischen und französischen Geschichte, sowie der brandenburgisch-preufsischen und hannoverschen Spezialgeschichte möglichst zusammengerückt sind, auch auf Synchronismen vielfach hingewiesen ist. Durch den Druck sind zwei Unterrichtsstufen unterschieden. Nur die einfachen Zahlen, nicht auch die zweigliedrigen wie 1870—1871 oder 1870 2. September treten über die Legende vor. Zuweilen stehen Zahlen mitten im Text. Ein Anhang stellt die deutschen Kaiser und Könige, sowie die brandenburgisch-preufsischen Regenten wiederholend zusammen.

Was die Auswahl der aufgenommenen Zahlen betrifft, so entsprach darin die erste Auflage dem Wesen eines Kanons mehr als diese zweite. Die meisten neu aufgenommenen Daten scheinen dem Ref. in Übereinstimmung mit den Herren Referenten der genannten rhein. Dir.-Vers. (S. 222 ff. und 243 ff. d. Verh.) und der genannten hannov. Dir.-Vers. (S. 96 ff. d. Verh.) doch über „ein vorsichtig beschränktes Mafs" hinauszugehen, z. B. 752, 322, 280 in der griechischen, 486, 471, 310, 184, 100, 91 in der römischen, 879, 885, 888, 1100, 1208—1219, 1246, 1247, 1248 u. s. f. in der späteren Geschichte. Nur die Freiheitskriege waren in der ersten Auflage merkwürdig stiefmütterlich behandelt, sie füllten mit den Ereignissen der französischen Revolution und der französischen Kriege kaum eine Seite Kleinoktav; dafür sind sie jetzt mit diesen zu 4 Seiten Grofsoktav angeschwollen, so dafs

aus den J. 1813—1815 34 Monatstage aufgeführt werden, während die J. 1870/71 nur mit 8 erscheinen.

Der Text ist durchweg dispositiv gegliedert, nicht blofs nach Perioden und Abteilungen, sondern auch in den Kriegen und Friedensschlüssen. Den Perioden und Abteilungen vorangestellt ist eine kurze Charakteristik. Die geographischen Namen haben grundsätzlich (aber nicht durchweg) genau bestimmende Zusätze, z. B. S. 29 „Prag an der Moldau" und „Heidelberg (in Baden)", S. 3 „in den Thermopylen, dem Schlüssel zum Eintritt in Hellas an der thessalischen Grenze" und sogar „Athen in Attika" (ohne Zusatz sind z. B. S. 23 „Mersen", S. 36 „Fotheringhay", S. 48 „Trafalgar"). Oft finden sich Quellenangaben und litterarische Hinweise wie S. 7 zu „Alexander" „(Vgl. Curtius Rufus: De rebus gestis Alexandri Magni. Rollin: Alexandre le Grand.)" oder S. 11 zu 396 „(Vgl. Äneide VI.)" oder S. 14 zu 218—201 „Vgl. Livius lib. 21 und 22." (sic!) oder S. 28 zu 1278 „(vgl. Grillparzers Drama: „König Ottokars Glück und Ende")" und zu 1298—1308 „(vgl. Schillers „Wilhelm Tell")"; ferner Citate wie S. 14 zu 216 „Pugna Cannensis Alliensi cladi nobilitate par. Liv. 22, 50, 1. (Liv. 22, 44 ff. Maharbals Ausspruch: „Vincere scis, Hannibal, victoria uti, nescis." 51, 4.)" (sic!), Sentenzen wie S. 8 zu 333 „Dem Tod entrinnt, wer ihn verachtet, doch den Verzagten holt er ein", Aussprüche wie S. 16 zu 146 „Scipios Citat der Worte Homers: Einst wird kommen" etc., geflügelte Worte wie S. 39 zu 1672 „Holland in Not.", Parallelen wie S. 14 zu 215 „(Vgl. Napoleon I. und Erzherzog Karl bei Aspern!)". Die sonstige Art und Weise der Legende mögen nach den verschiedenen Seiten hin Beispiele veranschaulichen: S. 2 „624 Drakos erste schriftliche Aufzeichnung der Rechtsgewohnheiten für Athen. Die übergrofse Strenge seiner Gesetze war im Altertum sprichwörtlich: man nannte sie nach Demades mit Blut geschrieben." und „510 Vertreibung des Tarquinius, des Pisistratus Sohn (sic!), aus Athen. (Vertreibung des Tarquinius Superbus aus Rom!)", S. 1 „Hegemonie (Vorherrschaft) Spartas", S. 13 „Besiegung der Nebenbuhlerin (Rivalin) Karthago", S. 26 „nach dem Verrat (der Felonie) Heinrichs des Löwen", S. 3 „500—494 der Aufstand ... gegen Darius I. Hystaspis. Histiäus und Aristagoras, Statthalter von Milet. Veranlassung. (sic!) Die Griechen eroberten Sardes" etc. in 6 Zeilen, S. 6 „Tod des Philosophen Sokrates" und „Der spartanische Feldherr Phöbidas", S. 7 „Der grofse Redner Demosthenes", S. 19 „Vitellius, der gröfste Schlemmer Roms, wurde erschlagen", S. 20 „Marius, ein römischer Konsul, schlägt" etc. Die ganze S. 9 behandelt nur „Rom unter Königen". S. 10 steht „510 Erste Konsuln: Lucius Junius Brutus und Lucius Tarquinius Collatinus. (Für letzteren dann Publius Valerius Publicola). Lex de provocatione ad populum (Berufung ans Volk)." und „509 Lex Valeria: De provocatione ad populum.", S. 10 „241 Das karthagische Sicilien

war der Siegespreis. Es wurde römische Provinz: in formam provinciae redacta est.", S. 35 „1582 Einführung des Gregorianischen Kalenders (auf den 4. Oktober folgte gleich der 15.). 1700 folgten erst die Protestanten. England folgte erst 1752, Rufsland blieb beim alten (Julianischen) Kalender, den Cäsar 46 v. Chr. eingeführt hatte und wonach das Jahr um 15 Minuten und 14 Sekunden zu grofs war." Das alles nennt sich „Kanon der zu memorierenden Geschichtszahlen"! Ref. meint, von all diesem Beiwerk haben höchstens zutreffende Hinweise auf Synchronismen und Parallelen, wenn sie kurz und bündig[1]), und bedeutsame Worte und Aussprüche, wenn sie knapp und schlagend sind — wie in der That manche von dem Herrn Verf. beigebrachte — in Geschichtstabellen eine Berechtigung, in einem Kanon der zu erfordernden Geschichtszahlen haben auch sie keinen Platz.

Hinsichtlich der Redaktion des Textes eines Kanons wie einer Tabelle sind wir mit dem Herrn Referenten der rhein. Dir.-Vers. (S. 229 d. Verh.) der Meinung, dafs an sie hohe Anforderungen zu stellen sind und dafs sie eine schriftstellerische Arbeit ist, bei der jedes Wort genau und lange erwogen sein will, wie denn auch der Herr Verf. in dem unten citierten Pgr. S. 4 sagt, dafs „die Darstellung gar nicht sorgfältig genug abgewogen und gewählt werden kann". In dem vorliegenden Heft aber läfst schon die vorhin gekennzeichnete Breite (vgl. a. a. O. S. 6 unter 3, es „strebte der Verfasser nach Kürze und Präzision des Ausdrucks") die genaue und sorgfältige Erwägung der Worte vermissen, noch mehr aber die Ungleichheit des Ausdrucks und auch des Drucks. Koordinierte Überschriften sind verschieden in der Form: S. 1 „I. Geschichte des Altertums" und S. 31 „III. Die Neuere Zeit", dieses ist dazu gesperrt gedruckt, jenes nicht; ebenso S. 1 „A. Die Geschichte der Griechen" und S. 9 „B. Geschichte der Römer". Den Zahlen des Mittelalters geht eine Zusammenstellung der Perioden voraus, die im Altertum und in der Neueren Zeit fehlt. Die Charakteristik der 1. Periode der Neueren Zeit hat allein die Überschrift „Charakteristik dieser Periode" und ist in gröfseren Lettern gedruckt als alle andern. Auf jeder Seite — zuweilen in demselben Satz — wechseln beständig Präsens und Imperfektum: S. 4 „die Spartaner siegen ... über Mardonius, welcher fiel". Ebenso wechseln verbaler und substantivischer

[1]) Wenn z. B. S. 2 zu 510 blofs „(Rom!)" oder S. 14 zu 215 blofs „(Aspern!)" hinzugefügt wäre, so entspräche das eigentlich mehr der Mahnung, die in den beherzigenswerten Worten des Herrn Verf. in seinem Osteroder Progr. 1887 S. 6 liegt: „Die Erfahrung lehrt, dafs die Unterrichtsstoffe noch in keinem andern Zeitalter der Jugend durch verbesserte Methode und Veranschaulichungsmittel aller Art so nahe gebracht worden sind als in unserer Zeit, dafs aber die Jugend auf vielen Gebieten des Wissens heute nicht nur nicht mehr wie früher leistet, sondern auch zu eigenem Nachdenken und selbstthätiger Arbeit ungeschickter wird".

Ausdruck ohne Prinzip: S. 5 „Lysander besiegt die Athener", aber schwerfällig „Sieg der 10 Feldherrn der Athener bei den 3 arginusischen Inseln in der Nähe von Lesbos über Kallikratidas". Name und Pronomen wechseln: S. 24 „Otto I .. er ... er ... Otto I. ... Otto I. ... er". Bald folgt auf die Zahl die Inversion, bald steht sie absolut voran: S. 24 „955 Otto I. besiegt die Ungarn", „962 wird Otto I." etc. Ganz schlecht ist es den römischen Namen ergangen. Man liest: „Lucius Junius Brutus und Lucius Tarquinius Collatinus", „Licinius Stolo und Lucius Sextius", „255 Regulus wird", „250 erfocht L. Cäcilius Metellus", endlich S. 46 „P. Corn. Scipio" und „M. P. Cato". Marius, Sulla, Cäsar u. a. erscheinen nirgends in voller Form. Citate sind bald im Original, bald in der Übersetzung gegeben: S. 18 „Jacta alea esto", aber „Ich kam, sah und siegte". Bald findet sich „(Vgl." etc., bald „(vgl." etc. Willkürliche Abkürzungen sind S. 37 „Magdeburg a. E., S. 27 „Ludwig d. H." und „R. v. H. schlägt Ottokar". S. 49 lesen wir „1807 7. und 8. Februar", aber „30. Dezember 1812". S. 43 steht „1415— jetzt die Hohenzollern", dagegen S. 55 richtig „Seit 15. Juni 1888 Wilhelm II.; S. 49 „Marie Louise" und „Königin Luise"; S. 47 „Keith fiel" und „Kleist †", S. 48 „1791 starb Mirabeau" und „1793 † Ludwig XVI.", S. 50 „Moreau stirbt"; S. 51 „b) Frankreich mufs Kriegskosten bezahlen, c) gab die Kunstschätze heraus"; S. 1. „Hegemonie (Vorherrschaft) Spartas", S. 3 „Hegemonie Athens", S. 7 „Vorherrschaft Macedoniens". Gleich willkürlich und wechselnd ist die Anwendung der Interpunktions- und anderer graphischer Zeichen wie ( ), =, —, sowie des Absatzes, wofür Beispiele beizubringen Ref. sich nur aus Rücksicht auf den schon ungebührlich in Anspruch genommenen Raum versagt. Auch die sachliche Behandlung im Texte ist übrigens sehr ungleich. Wir erwähnen neben den schon oben berührten geographischen Namen nur die Friedensschlüsse: S. 38 fehlt bei „1648 Friede zu Münster und Osnabrück" entsprechend einer Bemerkung des Herrn Referenten der hannov. Dir.-Ver. (S. 111 d. Verh.) jede Angabe über die Bestimmungen desselben; aber dem Wiener Kongrefs sind 19 Zeilen gewidmet. Dazu sind hier die einzelnen Bestimmungen blofs durch Absätze getrennt, während die Friedensschlüsse zu Aachen, Nymwegen, Utrecht u. a. mit a, b, c etc. gegliedert sind.

Als Druckfehler oder sonst verkehrt hat Ref. sich noch angemerkt: S. 2 „Der erste Eponymos (Oberpräsident)", S. 4 „des Perikles, Sohn des Xanthippus", S. 5 „412—404 c) der dekeleische Krieg", S. 10 „Lex Cassia: Ackerverteilung betreffend", S. 14 „an der Trebia (rechter Nebenflufs des Po)", S. 17 „133—131 v. Chr. Zeit der Geldaristokratie", S. 18 „46 die Pompejaner bei Thapsus", S. 25 „1099—1125 Heinrich V.", S. 30 „1419—1430 der Hussitenkrieg", S. 34 „1314—1330 Friedrich der Schöne von Österreich unterliegt 1322 bei Mühldorf", S. 44 „1480—1499 Johann Cicero", S. 30 und 54 „1439—1493 Friedrich III.", S. 49 „unentschiedene

Schlacht bei Eylau Rgbz. Königsberg der Russen und Preufsen", S. 54 „1745—1765 Franz II.", S. 55 „1323—1373 Haus Bayern-Wittelsbach." S. 36 steht „1567 Albas Ankunft" an falscher Stelle. Ein Komma fehlt S. 29 hinter „Karl IV.", S. 41 hinter „Jakob I.", S. 52 hinter „Wilhelm I." Die Kriege von 1809 und 1812 S. 49 sind keine „Koalitionskriege".

Darnach mufs der vorliegende „Kanon", wenn auch seine 1. Auflage, gedruckt Osterode a. H. bei Giebel & Oehlschlägel 1886, in dem Harzer Realgymnasium seine Berechtigung haben mochte, in dieser seiner 2. Auflage, durch den Teubnerschen Verlag auf den grofsen Markt gebracht, trotz einer gewissen Originalität als eine dilettantenhafte Leistung ohne Daseinsberechtigung bezeichnet werden. Nach der Lektüre der Verhandlungen der vorjährigen hannov. Dir.-Vers., an welchen der Herr Verf. teilnahm, nachdem er schon vorher seine schätzenswerte Abhandlung „Über die Aufstellung eines Kanons der im Geschichtsunterricht zu erfordernden Jahreszahlen" veröffentlicht hatte, hat Ref. bei der Durchsicht des ihm von der geehrten Red. d. Zeitschr. zur Besprechung zugewiesenen Büchleins nur aufs neue die schmerzliche Empfindung gehabt, wie weit doch gerade im Schulleben auseinander liegen — Theorie und Praxis.

Allenstein. Heinrich Begemann.

---

1) A. Stauber, Das Studium der Geographie in und aufser der Schule. Gekrönte Preisschrift. Augsburg, Reichel, 1888. XIV u. 170 S. 3,20 M.

Der für die Förderung der Erdkunde so opferwillige König der Belgier hatte für das Jahr 1885 einen Preis von 25000 Francs ausgesetzt für „das beste Werk über die Mittel, welche anzuwenden, und die Mafsregeln, welche zu ergreifen sind, um die Beschäftigung mit der Erdkunde volkstümlich zu machen (populariser) und den erdkundlichen Unterricht in den Lehranstalten der verschiedenen Stufen zu fördern." Zu diesem allen Nationen offen stehenden Wettbewerbe waren 60 Arbeiten eingelaufen, über welche ein Preisrichterkollegium zu entscheiden hatte, das aus Vertretern von sechs verschiedenen Nationen zusammengesetzt war. Den Preis hat dasselbe dem Professor Stauber am Realgymnasium zu Augsburg, eine ehrenvolle Erwähnung sechs anderen Werken zuerkannt. Stauber zerlegt die Aufgabe in zwei Teile, wie die Aufschrift des Buches angiebt, der erste Teil ist vorwaltend methodischer Art. Viel Neues darf man in dem Buche nicht zu finden erwarten, vielmehr ist überwiegend aus der Aufzählung, Beleuchtung und Sichtung älterer, vorhandener Einrichtungen und Vorschläge ein wohlabgerundetes und wohlgegliedertes Ganze gebildet, getragen von einer frischen und gut zu lesenden Sprache, die mit zahlreichen Anführungen und Bildern gewürzt ist. Es

wird kaum ein Punkt, den die Aufgabe berührt, aufser Acht gelassen, aber gerade bei dieser Vielseitigkeit wird das Eindringen in die Tiefe den Preisrichtern und dem Leser nur selten auferlegt. Am schlechtesten fährt bei dem kritischen Prozesse unser deutsches Gymnasium, denn der Verf. reiht sich den Angriffssäulen der Gymnasialreformer an und ist mit dem verurteilenden Worte „Mifsstände", „verkehrte Organisation" gar schnell bei der Hand. „Die Einheitsschule mufs an die Stelle dieser längst geübten (Kompromisse stiftenden gymnasialen) Experimente treten". Denn bös ist es jetzt bestellt: „Nur hier hält immer noch der Greis das Scepter in zitternden Händen und zwingt den längst herkulisch herangewachsenen Sohn in die Unterthänigkeit und Unselbständigkeit der Kinderjahre". Damit sich jeder auskenne: „hier" ist unser Gymnasium; der Greis mit dem Scepter und den zitternden Händen sind die alten Sprachen auf demselben, der herkulische Sohn in der Kinderrolle sind die neueren Sprachen, Naturwissenschaften und — die Geographie. Dem Zeichner des Schorerschen Familienblattes empfohlen! Sollte im übrigen einer der verehrten Fachgenossen im sinnenden Geiste erwägen, ob er die Ehre und das schöne Geld mit einer Teilnahme an der Preisbewerbung sich nicht auch hätte verdienen können, so wird er sich nur durch das Lesen dieser Preisschrift über seine Zweifel aufklären können.

2) F. Günther, Der Harz in Geschichts-, Kultur- und Landschaftsbildern. Mit einer Karte des Harzes von C. Diercke. Hannover, Carl Meyer, 1888. XII u. 912 S.

Der steil aufragende Gebirgswall am Nordrande der mitteldeutschen Gebirgsschwelle hat in Günther einen Bearbeiter gefunden, der als Sohn des Harzes und als Schulinspektor zu Klausthal aufs beste vertraut geworden ist mit diesem Gebirgslande, so dafs er als verläfslicher Führer auf allen Pfaden desselben dienen kann, und der durch gründliche Umschau in den Quellwerken und neueren Bearbeitungen wohlausgerüstet ist, eine erschöpfende Kunde seiner Heimat zu liefern. Dieselbe bedenkt alle einschläglichen Gesichtspunkte, Geschichte, Sagen, Verkehrswege, Bewohner, Klima, Gebirgsbau, Bodenschätze und den prangenden Wald, und liefert in dem II. Teile eine Reihe von Einzelbildern von den bedeutsamsten Ortschaften, Burgen u. s. w. Der besondere Liebling Günthers scheint der Brocken zu sein, denn alle die Teile, welche sich auf ihn beziehen, sei es auf seine Bodengestalt oder sein Klima, namentlich aber das schön geschriebene Kapitel „Brockengäste" (S. 476—504) sind sehr eingehend gehalten und dazu angethan, dem finsteren Gesellen, der in den Sommerferien so viel gerechten Verdrufs erzeugt, dennoch unsere Zuneigung zu gewinnen. Dafs der „Blocksberg" niemals eine heidnische Opferstätte gewesen, dafs wenigstens nichts Derartiges

von ihm nachgewiesen werden kann, wird S. 90 ff. dargethan. Im allgemeinen Teile wird über das Klima an statistischem Stoffe und an verständlicher Verarbeitung desselben alles geboten, was man an dieser Stelle nur irgend erwarten darf, hingegen ist mit dem Kapitel IX, „der Bau des Harzes" (S. 185—195) ohne eine geologische Karte herzlich wenig zu beginnen. Die dem Buche beigegebene topographische Karte erstreckt sich nicht auf dieses Gebiet. Vermifst wird an ihr eine genügende Veranschaulichung der Höhenverhältnisse, die durch das einförmige Braun nicht zu ihrem Rechte kommen. Es sind sodann zwar auch von den häufiger begangenen Wegen nicht sämtliche eingetragen, aber sie reicht dazu aus, die vor allem notwendige Übersicht und Beherrschung des Wandergebiets zu erhalten, welche bei erstaunlich vielen Reisenden vergebens gesucht wird.

Die Frage, was der Harz mit der Zeitschrift für das Gymnasialwesen zu thun habe, kann dahin beantwortet werden, dafs Günthers Werk den Bibliotheken aller Schulen, die auf dem Harze oder in seinem Umkreise belegen sind, warm empfohlen werden darf als ein schätzbares Mittel, die Kenntnis der Heimat und damit die Liebe zu ihr zu fördern, und keiner der zahlreichen Lehrer, welche ihre Schüler auf einer „Turnfahrt" in den Harz führen, sollte es verabsäumen, sich an der Hand dieses Buches auf seine Führerrolle vorzubereiten. Wem ein Buch von über 900 Seiten des Guten etwas reichlich dünkt, oder wer das eine oder andere Kapitel etwas zu breit angelegt findet, den enthebt das sorgfältig gegliederte Inhaltsverzeichnis der Notwendigkeit, alles lesen zu müssen.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

---

1) Adolf Brecher, Darstellung der Gebietsveränderungen in den Ländern Sachsens und Thüringens von dem 12. Jahrhundert bis heute. Berlin, D. Reimer, 1888. 0,80 M.

Auf einem einzigen gröfseren Blatte findet man hier in recht zweckmäfsiger Weise fünf Übersichtskarten der zentraldeutschen Territorialentwickelung vereinigt. Zwei kleinere Kärtchen veranschaulichen Thüringen und Sachsen nebst den Nachbarlanden 1) vom 12. bis zur Mitte des 15. Jahrhunders, 2) während der Zeit von 1485 bis 1650; von zwei anderen Kärtchen ebenso engen Rahmens gewährt das eine ein Bild der verwickelten Teilungen der ernestinischen Territorien vom Tode Friedrichs des Grofsmütigen (1555) bis zur zweiten Teilung Weimars (1645), das andere ein solches von der weit nach Osteuropa reichenden Macht der sächsischen Kurfürsten in den Jahren 1697—1813, als dieselben zugleich Könige von Polen (bez. Herzöge von Warschau) waren. Eine fünfte, etwas geräumigere Karte stellt die Territorialgestaltung Sachsens und Thüringens von 1645 bis zur Gegenwart dar.

Die ganze Arbeit beruht sichtlich auf eingehenden Detailstudien und veranschaulicht höchst schwierig zu kartierende massenhafte Wechselverhältnisse des Besitzstandes in glücklicher Verwertung farbiger Grenzzüge zugleich mit Flächendruck. Kleinere Kartons sind noch gewidmet den Schlachtfeldern um Dresden, um Leipzig und auch (was allerdings kaum hierher gehört) um Wien und von Kollin.

2) Heinrich Kiepert, Karte des Deutschen Reiches in seiner Neugestaltung. 21. Aufl. Berlin, D. Reimer, 1888. 0,60 M.

Eine Karte, die in einer kurzen Reihe von Jahren 21 Auflagen erfährt, hat eben schon dadurch ihre Brauchbarkeit und ihre Nützlichkeit thatsächlich bezeugt. Bequem in Brusttaschenformat zusammenzuklappen, auf starkes Papier gedruckt, gewährt die Karte in sauberen Flächenfarben eine treffliche Überschau der Staatsgebiete des Reiches (die ernestinischen allerdings nur mit einer Farbe bezeichnend) mit ziemlich reichhaltigen Stadt- und Eisenbahnangaben und genügenden Angaben über Bodengestaltung sowie Flufsnetz. Die kleine Karte eignet sich also für jedermann zum bequemen Handgebrauch. Wohl nur ein Stichfehler ist „Zujder Zee“, was niederländisch „Zuider Zee“ geschrieben werden mufs; die übliche „Maulesel-Form“ des Namens auf unseren Karten „Zuider-See“ sollten wir zu Gunsten des deutschen Ausdrucks „Süder-See“ abthun, zumal dieser letztere Ausdruck in Nordwest-Deutschland noch heute als der volkstümliche fortlebt. Wir nennen doch auch die Provinz Süd-Holland auf deutschen Karten nicht „Zuid-Holland“.

3) Sydow-Wagners methodischer Schul-Atlas. Entworfen, bearbeitet und herausgegeben von Hermann Wagner. Gotha, Justus Perthes, 1888.

Ein ganz ausgezeichnetes Kartenwerk liegt in diesem Atlas von nicht weniger als 60 Haupt- und 50 Nebenkarten (auf 44 Tafeln in Folioformat) vor. Es ist nicht etwa eine blofse Neubearbeitung des berühmten Sydowschen Handatlas, der, schon seit Jahrzehnten unerneuert, längst eine Ehrenstelle in der Geschichte der Kartographie, besonders der kartographischen Methodik einnimmt. Es ist vielmehr ein ganz neues Werk, wenn es sich auch in ähnlichen Zielen und, wie man hinzusetzen darf, mit gleich schönem Erfolg jenem unvergefslichen Meisterwerk Emil von Sydows nächstverwandt zeigt.

Nicht für Schüler bestimmt (der Titel „Schul-Atlas“ ist also nicht im eigentlichen Sinne zu verstehen), bietet der neue „Sydow-Wagner“ dem Studierenden wie dem Lehrer der Geographie, überhaupt jedem, der sich in ein wissenschaftliches Studium der Erdkunde vertiefen will, den weitaus besten Anhalt. Er verhält sich unter den Atlanten demnach geradeso wie das Guthe-Wagner-

sche Lehrbuch zu den übrigen Hand- und Lehrbüchern der Geographie.

In völlig harmonischer Weise sehen wir allen Hauptteilen der Erdkunde Rechnung getragen. Die erste Abteilung des Atlas (10 Tafeln) enthält Darstellungen zur allgemeinen Erdkunde: sehr zweckmäfsig ausgewählte graphische Veranschaulichungen zur mathemathischen Geographie und Kartenentwurfslehre, Erdübersichtskarten zur Klimatologie, über Völker- und Religionsverbreitung, über Bevölkerungsdichte, Verkehrslinien und Kolonialbesitz. Die drei folgenden Abteilungen gehören der Länderkunde: 1) der von Europa überhaupt und von Mitteleuropa (14 Tafeln), 2) derjenigen der aufserdeutschen Länder Europas (8 Tafeln), 3) derjenigen der aufsereuropäischen Erdteile (12 Tafeln).

Gleich die ersten Tafeln bringen eine Menge neuer Hilfsmittel zur Erläuterung der den meisten Anfängern so schwer fallenden Einsichten in die Beziehungen der Erde zum Weltall, insbesondere zu Sonne und Mond; wenigstens in Atlanten dürften jene graphischen Versinnbildlichungen vielfach neu sein, und gerade hier, wo so erfolgreich aufser der Schattierung die Färbung zu Hülfe gezogen werden kann, wirken sie viel eindringlicher als in den mageren schwarzen Holzschnittfiguren des Lehrbuchs. Wir dürfen von diesen äufserst sauber und in freundlichstem Kolorit gehaltenen Bildern viel Heil erhoffen zur Bannung des tragikomischen Jammers, wie man ihn bei Prüfungen über mathematische Geographie jetzt immer noch erlebt: vom Prüfungssaale für das Staatsexamen, wo man Sätze vom schmachtenden Kandidaten zu hören bekommt wie „Ekliptik ist die schräge Stellung der Erdachse“ bis nach Sexta, wo auf die Frage „in welcher Himmelsgegend geht die Sonne auf?“ die fröhliche Antwort schmettert „nur scheinbar!“

Recht verdienstlich dünken uns auch die klaren und zu augenblicklichem Vergleich auf ein einziges Blatt vereinigten Darstellungen zur Projektionslehre (Taf. 4), womit die auf Taf. 9 gegebenen „Völkerkarten“ zusammenzuhalten sind, indem dieselben zweckdienlich benutzt wurden, um einige auf jener früheren Tafel andeutungsweise und schematisch vorgeführten Entwurfsarten in ganzen Erdkarten zu vergegenwärtigen, so die Zenithal- und Mollweides homalographische Projektion. Es bedarf ja darüber keines Wortes, dafs unseren Schülern nur die allerwichtigsten Projektionsweisen je nach Mafsgabe des durch den mathematischen Unterricht für solche Dinge von Klasse zu Klasse gereifteren Verständnisses mehr oder weniger eingehend zu verdeutlichen sind. Indessen so wie bisher die Schüler meistens ganz im unklaren zu lassen, warum man die Erde bald als Rechteck, bald in zwei Kreisen, das Gradnetz bald in geraden, bald in gekrümmten Linien abbildet, geht doch wahrlich fürder nicht an. Um aber hier Abhilfe zu schaffen, bedarf es zunächst eines verläfslichen Anhaltes für den Lehrer wie des hier gewährten.

Eine schon in die länderkundlichen Teile des Atlas überführende Neuerung von Wert sind die Randnotizen über Arealgröfse der Gradnetzfelder auf den betreffenden Karten und über die Längen der bezüglichen Parallelkreisgrade in Kilometern. Gleichmäfsig ferner ist für alle Hauptländer der Erde noch die Beigabe einer spezielleren Dichtekarte durchgeführt, in welche zugleich die Verteilung der Städte mittels ihrer Einwohnerzahl entsprechend grofs gewählten schwarzen Punkten eingetragen wurde. Auch die hierbei folgerecht eingehaltene Wortform „Volksdichte" begrüfsen wir an Stelle der weitverbreiteten Mifsform „Volksdichtigkeit" (man bildet wohl zu „tüchtig" „Tüchtigkeit", aber sogut zu „dicht" „Dichte" wie zu „dick" „Dicke", nicht „Dickigkeit".)

Was uns den „grofsen Sydow", in erster Linie seine herrlichen Kartenblätter von Deutschland, so lieb und wert gemacht hat, die wunderschöne plastische Wiedergabe des Bodenbaus in naturgetreuer Abschilderung des Gesamtreliefs mit glücklich getroffenen Farben- und Strichelungssymbolen an Stelle der gräfslichen alten Gebirgsraupen auf weifser Fläche, welche letztere man so gut für Hoch- als für Tiefebene nehmen mochte, — das sehen wir nun vollends hier erneuert mit allen Hilfsmitteln der modernen Technik und mit einschneidender Kritik in der Benutzung der neusten Forschungsergebnisse seitens des Verfassers.

Von diesen Kartenbildern, denen die Naturwahrheit auf die Stirn geprägt ist, lernt ein jeder die Kunde von den Ländern als eine wahrhafte scientia amabilis verehren. Jeder sucht sich das Stückchen Erde auf, welches er auf Reisen selbst kennen gelernt oder das er als seine Wohnstätte noch genauer im Sinne trägt; und hat er es dann geschaut, wie getreu hier in seiner Farbenabtönung von Lichtgrün in Erdbraun der ihm so wohlvertraute Erdraum seiner Bauweise nach abgeschildert ist, wie ungestört von den in bescheidenen roten Linien durchziehenden Staatsgrenzen die Flüsse in ihrem dem Bodenbau eng angeschmiegten Verlauf so deutlich zu verfolgen sind, andererseits die Stadtlagen sich in diesen Naturgemälden gutenteils von selbst erläutern nach Thalweg und Pafs, nach Meeresküste und Binnenseefläche, — dann entrollt sich die ganze weite Welt viel verständnisvoller vor seinen Blicken, er mifst die Natur der fremden Länder nach den gleichen malerischen Symbolen, die ihm vom Betrachten der heimatlichen Karten vertraut geworden.

Es hat eine Zeit gegeben, wo man auf den preufsischen Gymnasien die Geographie hassen lernte, weil sie an der Hand der bilderbogenbunten „politischen Karten" mit ihrem die Ländernatur verwischenden Grenzzug als Cannabich-Kram von Zahlen und Namen gelehrt wurde. Es ist eine neue Zeit gekommen, wo man der „physischen" neben der „politischen" Länderkunde gerecht zu werden sucht. Aber man sollte endlich daran denken, dafs das Ideal nicht etwa blofs für die Wissenschaft, sondern ganz

ebenso auch für die Schule schon von der untersten Klassenstufe aus die Darlegung der Einheit von Landesnatur und Kulturbethätigung der Landesbewohner ist. Für jedweden Geographieunterricht, nicht blofs für die Kartographie gilt das goldne Wort Emil v. Sydows, welches Prof. Wagner mit gutem Grund in die seinem Atlas voraufgesandten Erläuterungen aufgenommen hat: „Die Zusammenziehung des physischen und politischen Bildes bei den meisten Karten ist das Ergebnis reiflicher Überlegungen und der Erfahrung, dafs die Schüler nur zu leicht zu einer Trennung des natürlich Zusammengehörigen geneigt sind, wenn nicht mit allem Ernst dagegen gekämpft wird.“

Nach etwaigen Einzelmängeln dieses wissenschaftlich und technisch gleichmäfsig sorgfältig durchgearbeiteten Werkes mufs man mit der Lupe suchen. Dann findet man wohl ein paar, doch verlohnt es sich kaum sie hier herzuzählen. Wünschen möchte man z. B. in einer neuen Auflage statt des anglisierten „Kuro Siwo“ die allein richtige Namensform „Kuro Schio“ zu lesen, ebenso Trondhjem statt Throndjem (oder gar „Drontheim“, das jeder Norweger als eine kleine deutsche Marotte belächelt, als wollten wir noch heute für Nancy Nancig schreiben). Ein wenig ausführlichere Angaben möchte man betreffs der Schutzgebiete des Deutschen Reiches für die Zukunft erbitten. Auf Taf. 40 vermifst man Neu-Lauenburg, Finsch-Hafen, den Namen der dritten unserer Salomo-Inseln, während auf Taf. 10 die Bezeichnung „Ralik-Inseln“ neben „Marschall-Archipel“ wegfallen mufs.

Wir hoffen, dafs die Geographielehrer an unseren höheren Schulen dem Schöpfer und dem Verleger dieses vortrefflichen Atlas durch „Massenbenutzung“ desselben danken.

4) R. Kiepert, Schul-Wand-Atlas der Länder Europas. Lief. 15 (Physik. Karte von Rufsland) und Lief. 17 (Physik. Karte von Skandinavien). Berlin, D. Reimer, 1888. Preis jeder Karte 5 M.

Noch im alten Jahre ist durch Ausgabe dieser beiden stattlichen Wandkarten das unseren Schulen so segensreiche Unternehmen einer erstmaligen Gesamtdarstellung aller Länder Europas in Wandkartengröfse zur Vollendung gediehen.

Beide Karten geben vorzüglich eindrucksvolle Abbilder des Bodenbaues wie der wagerechten Gliederung Ost- und Nordeuropas nebst den Tiefenverhältnissen der umgebenden Meere. Die letzteren sind wieder in drei Stufen ausgedrückt durch intensiver werdendes Blau: 1) 0—100, 2) 100—200, 3) über 200 m. Das Land steigt von der weifs belassenen Unterstufe in Lichtgelb bis Dunkelbraum (zuletzt Schwarz) empor in Stufen von über 100, 200, 400, 800, 1200, 2000 m. Auf der Karte von Rufsland, welche südwärts bis über den 36. Breitenkreis reicht (mit-

hin auch für die Landeskunde von Kaukasien, Armenien und Kleinasien Verwendung gestattet), sind die höchsten Gebirgsgrate und Gipfel, nämlich die über 3000 m, durch Weifs im schwarzen Grunde deutlichst hervorgehoben.

Die beiden Karten, welche uns in ähnlich korrekter und anschaulicher Ausführung ihres Gegenstandes bisher in unseren Kartenvorräten schmerzlich fehlten, bilden die würdige Krönung des ganzen Unternehmens. Man braucht sie nur auszuhängen, und das Wesen der Umrifs- und Erhebungsform der zwei gewaltigen Landmassen in nächster Nachbarschaft unseres deutschen Vaterlands wird sich tief und wahrheitsvoll dem aufmerksam betrachtenden Schüler einprägen; die liebe alte Phantasie z. B. vom „norduralisch-baltischen“ und „süduralisch-karpatischen Landrücken“, welche wie Krebsscheren von Osteuropas fernstem Osten bis in unsere norddeutsche Tiefebene reichen sollten, fällt angesichts dieser sorgfältigen Höhenschichten-Darstellung von selbst in sich zusammen.

5) H. Kiepert, Wandkarte des Deutschen Reiches. 8. berichtigte Auflage (Revision von R. Kiepert). Berlin, D. Reimer, 1888. 10 M.

Dafs nun bereits die achte Auflage dieser grofsen Karte unseres Reiches vorliegt, spricht zur Genüge für deren Tüchtigkeit. Ist sie auch keineswegs allein für die Schulen bestimmt, wie der reichliche Ortsnamenaufdruck beweist, so eignet sie sich doch wenigstens zum Gebrauch in den höheren Klassenstufen sehr gut. Die für die Schule unwichtigen Namen stören infolge der Haarschrift nicht, ebensowenig die in ganzer Vollständigkeit eingetragenen Eisenbahnlinien, die zart genug sind, um das in brauner Tuschmanier gegebene Terrain nicht zu verdecken. Das kräftige Grenzkolorit der Staaten und Provinzen überdeckt auch nicht allzusehr die oro- und hydrographischen Grundzüge. Die Neurevision ist mit sichtlicher Sorgfalt ausgeführt. Neben Wilhelmshaven dürften jedoch wohl ebensogut Bremerhafen und Cuxhafen ihr oberdeutsches f in niederdeutsches v verwandeln; auch verdiente der Flufsname Regnitz nur etwa in Klammer dem richtigeren Namen Rednitz zur Seite gesetzt zu werden.

6) Theodor Schade, Schul-Wandkarte von Bayern, Württemberg und Baden. 3. berichtigte Auflage. Berlin, D. Reimer, 1888. 10 M.

In dem grofsen Mafsstab 1 : 320000 sind die drei genannten Staatsgebiete sehr sauber dargestellt, sowohl in farbigen Grenzzügen (in schmaleren sogar die badischen und württembergischen Kreise sowie die bayrischen Regierungsbezirke) als auch Flüsse, Seeen und Bodenerhebungen. Freilich ist dadurch, dafs die Gewässer blau, die Erhebungsformen braun, die Niederungen hell-

grün und nun gar die Eisenbahnlinien rot wiedergegeben wurden, das Länderbild sehr bunt geraten. Wo die breite rote Grenz-Aureole Bayerns über blaue Seeaugen wegzieht, sind letztere natürlich violett geworden und somit bei schon geringem Abstand unerkennbar; auch das für die politische Grenze Württembergs gewählte Grün ist nicht immer genügend deutlich zu scheiden vom Niederungsgrün. Eine politische Karte ist nun einmal nicht dazu angethan, sich mit der ganzen Farbensymbolik auch des physischen Ländergemäldes zu belasten. Von Unrichtigkeiten bemerkte Ref. nur den stehen gelassenen Stichfehler Kosseine (für Kösseine) und die Lage von Vierzehnheiligen mitten in der Mainebene vor dem Staffelstein statt am Gebirgsrande der Ebene. Schade übrigens, daſs die Karte nicht auch Elsaſs-Lothringen ganz darstellt; mit einer geringen Erweiterung am Westrande wäre dann die Karte zu einer solchen von ganz Südwest-Deutschland geworden.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

J. G. Wollweber, Der Himmelsglobus als Mittel zur Kenntnis des gestirnten Himmels. Mit 124 Figuren und 2 Sternkarten. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1888. XII u. 270 S. brosch. 2,20 M, geb. 2,50 M.

Das vorliegende Buch hat den Zweck, den Leser im Gebrauch des Himmelsglobus zu unterrichten und ihn an der Hand dieses Lehrmittels mit den Sternbildern bekannt zu machen. Von dem ganz richtigen Grundsatz ausgehend, daſs der Globus kein Lehrmittel sei, das sich von selbst verstehe und daher keiner Erläuterung bedürfe, wie manche behaupteten, giebt der Verfasser die Theorie desselben in recht klarer und gründlicher Weise und bespricht auch die anderen dem gleichen Zweck dienenden Apparate. Besonderes Interesse dürften die historischen Bemerkungen über die früher konstruierten Riesengloben erregen.

In einem späteren Kapitel werden die hier gewonnenen Kenntnisse benutzt, um am Globus eine gröſsere Anzahl recht instruktiver Aufgaben zu lösen, z. B. den Tag im Jahr zu finden, an dem ein bestimmter Stern zu einer gegebenen Zeit an einem Orte aufgeht und dergl.

Mit gewohnter Ausführlichkeit handelt Verf. von den Sternen und Sternbildern im allgemeinen und von den letzteren im einzelnen, höchstens hätte über die veränderlichen Sterne etwas Näheres mitgeteilt werden können. Recht hübsch sind die Abschnitte über die Milchstraſse, die Nebelflecke und über den Anblick des Sternhimmels zu den verschiedenen Jahreszeiten. Der Abschnitt dagegen, welcher das Aufsuchen der Sternbilder nach der Alignementsmethode behandelt, könnte besser, da er fast nur zu Wiederholungen führt, mit dem letztgenannten Ab-

schnitt und der Beschreibung der Sternbilder verflochten werden. Im Anhang bringt Verfasser einen kleinen Katalog der dem Unterricht und dem Studium der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde dienenden Lehrbücher, Atlanten, Wandkarten und Himmelsgloben. Ein historischer Anhang behandelt sodann noch die hervorragendsten Förderer der Astronomie von den alten griechischen Astronomen an bis auf die Neuzeit. Damit sich das Buch, auch ohne dafs man einen Himmelsglobus zur Hand hat, mit Vorteil benutzen lasse, sind ihm zwei Sternkarten beigegeben, von denen die eine den nördlichen, die andere den südlichen Himmel darstellt. Auf der ersteren fehlt beim Sternbild der Eidechse der Name, nicht nötig wäre dagegen gewesen die Angabe der Stellung des Uranus bei seiner Entdeckung 1781 und der Bahn des grofsen Kometen von 1811. Von Vorteil ist die Einzeichnung der Ekliptik und der Breitenkreise auf beiden Karten.

Im einzelnen lassen sich an dem Buch leider unschwer verschiedene Mängel entdecken. Sehr unpraktisch ist z. B. die Einteilung des Himmels in einen mythologischen und einen artistisch-wissenschaftlichen Himmel, da sehr viele Sternbilder des letzteren zwischen denen des ersteren stehen. Es genügte vollständig, ältere und neuere Sternbilder zu unterscheiden. In der ersten Aufzählung der „sämtlichen“ Sternbilder und infolge dessen auch in der Beschreibung derselben fehlt die kleine Wasserschlange; in der nach einem andern Gesichtspunkt erfolgenden zweiten Aufzählung ist sie zwar mitgenommen, dafür fehlen aber sechs bei der ersten Aufzählung genannte Sternbilder, während das südliche Dreieck zweimal aufgeführt wird, einmal unter diesem Namen und einmal unter dem ihm auch zukommenden Namen der Setzwage. Überhaupt vermissen wir bei der Aufzählung teilweise jegliche Ordnung. Unter den Sternbildern No. 53—90 auf S. 57, welche in unseren Gegenden alle sichtbar sein sollen, stehen auch vier uns nicht sichtbare. Logisch unrichtig ist es, wenn Verfasser in der Anmerkung S. 58 die durch den Scheitelpunkt gehenden Sternbilder den niemals unter-, nicht ganz unter-, niemals auf-, nicht ganz auf-, auf- und untergehenden Sternbildern gegenüberstellt, da sie ja notwendig in die erste, zweite oder letzte dieser Gruppen fallen müssen. Übrigens geht nicht der Kopf, sondern der Schwanz des grofsen Bären bei uns in Deutschland durch das Zenith. Bei der Behauptung auf S. 100, dafs im mittleren Europa nur die Sterne bis 12° südlicher Deklination sichtbar seien, während es 38° heifsen mufs, hat wohl ein Druckfehler die Hand im Spiel gehabt. Im Ausdruck hat sich Verfasser grofser Klarheit befleifsigt, manchen Stellen thut aber etwas Feilen not. So heifst es z. B. vom älteren Herschel auf S. 237: Er stand genial da, grofs in seinen Anschauungen wie in seinen Instrumenten.

Trotz dieser Mängel können wir das Buch den Lehrern der mathematischen Geographie und populären Astronomie, sowie den Freunden der Sternkunde mit gutem Gewissen empfehlen. Mit Liebe zur Sache ist es geschrieben und Liebe zur Sache wird es erwecken. Leicht und rasch wird es den Leser mit den Sternbildern vertraut machen. Wenn auch der Lehrer nicht den ganzen Inhalt des Buches dem Schüler mitteilen wird, so sollte er ihn doch vollkommen beherrschen; er wird dann imstande sein, das Interesse der Schüler für die Himmelskunde, welches durchschnittlich schon ein sehr reges ist, noch mehr zu beleben.

Berlin. Otto Knopf.

---

1) J. Leunis, Schulnaturgeschichte. Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche, zum Selbstbestimmen der Naturkörper, mit vorzüglicher Berücksichtigung der nützlichen und schädlichen Naturkörper Deutschlands. Zum Gebrauche für höhere Lehranstalten. Erster Teil: Zoologie. Zehnte vermehrte Auflage, durchaus neu bearbeitet von H. Ludwig. Mit 680 Holzschnitten. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1887.

Zu den Vorzügen, welche diese Schulnaturgeschichte schon früher besafs, sind nun in der zehnten Auflage noch die getreten, dafs der Herausgeber die Systematik, wie er sie bereits in der Synopsis der Zoologie durchgeführt, auch hier zu Grunde gelegt hat; insbesondere hat die Systematik der niederen Tiere eine durchgreifende Veränderung erfahren. Als Handbuch zum Bestimmen von Tieren hat die Schulnaturgeschichte durch diese Neubearbeitung ganz wesentlich gewonnen..

2) V. Graber, Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. Mit 502 Abbildungen im Texte (darunter 62 farbige) und einem Farbendruckbilde. Prag und Wien, F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag. 1887.

Von allen zoologischen Schulbüchern, die mir zu Gesicht gekommen sind, mufs ich das vorliegende als das beste bezeichnen. Für den wissenschaftlichen Wert bürgt schon der Name des Verfassers, dem zugleich eine reiche pädagogische Erfahrung, die er als Gymnasiallehrer gemacht hat, zur Seite steht. Obgleich sich der Verf. bei der Abfassung seines Buches in erster Linie an die für den naturgeschichtlichen Unterricht an österreichischen Gymnasien erlassenen Instruktionen gehalten hat, so kann sein Buch doch auch an deutschen Schulen, hauptsächlich Staatgymnasien, benutzt werden; für die deutschen Gymnasien, in denen der zoologische Unterricht nur auf die unteren Klassen beschränkt ist, ist es leider wenig geeignet, da es, wie schon der Titel angiebt, für Oberklassen bestimmt ist. Vielleicht entschliefsen sich aber

Verfasser und Verleger zu einer Ausgabe für deutsche Gymnasien; sind doch bereits von den in dem gleichen Verlage erschienenen Schulbüchern von Pokorny Ausgaben für das deutsche Reich erschienen. Vielleicht führen aber manche Lehrer den Leitfaden, so wie er ist, in deutschen Schulen ein. Jedenfalls ist zu wünschen, dafs die Lehrer der Zoologie dieses vortreffliche Schulbuch kennen lernen. Bezüglich der Bearbeitung seines Buches sagt der Verfasser: „Im Sinne der Instruktionen wird hier bei allen Tiergruppen von einer Einzelform ausgegangen und an einer möglichst charakteristischen Abbildung auf die wesentlichen Teile hingewiesen. Neben dem Principe intensiver Veranschaulichung ist in dem vorliegenden Buche auf das Princip der Vergleichung grofses Gewicht gelegt worden. Denn je mehr Einzelvorstellungen mit einander verbunden werden, desto leichter ruft dann eine die andere hervor, desto lebendiger und anziehender stellt sich das Ganze dar". Der erste Teil (S. 1—50) beschäftigt sich mit dem Organismus des Menschen, der zweite ist der systematischen Zoologie gewidmet und enthält eine Fülle von biologischen Notizen. Hinsichtlich der Ausstattung übertrifft dieser Leitfaden alle mir bekannten zoologischen Schulbücher.

3) M. Krafs und H. Landois, Der Mensch und das Tierreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte. Mit 184 eingedruckten Abbildungen. Achte verbesserte Auflage. Freiburg im Breisgau, 1887.

Das vorliegende Buch ist nur ein Auszug aus dem in demselben Verlag erschienenen Lehrbuch derselben Verfasser, das ich vor einiger Zeit in dieser Zeitschrift besprochen habe. Der Hauptwert dieses Buches liegt in den anschaulichen Beschreibungen der einzelnen Tiere. Würden die Herren Verfasser sich nicht entschliefsen können, die ganz veraltete Blumenbachsche Unterscheidung von fünf Menschenrassen durch eine bessere, die von Friedrich Müller oder Oskar Peschel vorgeschlagene zu ersetzen? Jeder Ethnograph mufs dagegen protestieren, dafs die Australneger und Malaien zu einer Rasse gerechnet werden. Die Stachelhäuter und „Magendarmtiere" müssen selbst in einem Schulbuche als zwei getrennte Typen oder Kreise unterschieden werden; die ersteren sind nach der Grundzahl fünf, die letzteren nach der Grundzahl drei oder vier gebaut. Die abgeschmackten Titelbilder könnten doch wohl durch bessere ersetzt werden. Warum mufs der Blick des Schülers auf das wenig freundliche, den Robbenschlag darstellende Bild zuerst fallen? Das Bild auf dem linken Titelblatt pafst überhaupt in kein Schulbuch.

Leipzig. F. Traumüller.

---

1) **Richard Heger, Einführung in die Geometrie der Kegelschnitte, für höhere Schulen bearbeitet. Breslau, E. Trewendt, 1887. 16 S. 1,20 M.**

Selten zeigt ein Schulbuch auf engem Raum einen so reichhaltigen Stoff zusammengedrängt wie das vorliegende. Der erste Abschnitt enthält die Konstruktion der ebenen Schnitte des Rotationskegels im Sinne der darstellenden Geometrie, die Unterscheidung von Ellipse, Parabel und Hyperbel, die Sätze über die Summe, beziehungsweise die Differenz der Leitstrahlen, bespricht das Verhältnis der Abstände eines Kurvenpunktes von dem Brennpunkte und der Leitlinie und schliefst mit einigen Sätzen über Tangenten und Normalen. Die Übungen sind sehr zahlreich und sehr gut gewählt; sie verbreiten sich andeutungsweise über alle wichtigen Konstruktionen und Lehrsätze, welche mit dem Haupttexte in naher Verbindung stehen. Der zweite Abschnitt entwickelt die Gleichung der Kegelschnitte für rechtwinklige Koordinaten. Zuerst wird ein Scheitelpunkt der Hauptachse und nachher, für die Ellipse und Hyperbel, der Mittelpunkt als Ursprung genommen. Bei der Betrachtung der Punkt- und Strahlen-Involution, welches der Gegenstand des dritten Abschnittes ist, wird die Kreisverwandtschaft als Ausgangspunkt genommen. Der Kreisbüschel findet sich dabei verwendet, die projektivischen Eigenschaften der Involution sind bewiesen und zuletzt wird zum Zwecke späterer Verwendung bei den Kegelschnitten gezeigt, dafs die Schnittpunkte des Kreises mit den Strahlen eines Büschels durch ihre Verbindung mit einem beliebigen Kreispunkte eine Strahleninvolution liefern. Der vierte Abschnitt handelt über die Kreiskegel, auf welche die Sätze über Pol und Polare im Kreise übertragen werden, von den Symmetrieebenen des Kreiskegels und den auf ihm liegenden Kreisen und zuletzt von der Bestimmung eines Kreiskegels durch einen Kreis und drei Punkte. Auf die ebenen Schnitte des Kreiskegels werden nun im fünften Abschnitte diejenigen Sätze der Kreislehre übertragen, welche durch Projektion nicht verloren gehen. Speziell wird zuletzt die Gültigkeit des Satzes, welcher, wie oben bemerkt, den Schlufs vom dritten Abschnitt bildet, auf Kegelschnitte ausgedehnt. Mit Hülfe dieses Satzes lehrt der Verf. eine Konstruktion des Kegelschnittes aus fünf Punkten und beweist dann mit Hülfe des letzten Satzes im vierten Abschnitt, dafs die erhaltene ebene Kurve wirklich der Schnitt eines Kreiskegels mit einer Ebene ist. Auch wird in diesem Abschnitte die Identität der Schnitte des Kreiskegels mit den ebenen Schnitten des Rotationskegels, d. h. mit den Kurven Ellipse, Parabel, Hyperbel des ersten Abschnittes nachgewiesen. Der sechste Abchnitt handelt von den projektivischen Punktreihen und Strahlenbüscheln. Von den kongruenten Strahlenbüscheln, welche den Kreis erzeugen, wird man zur Betrachtung von Punktreihen hinübergeführt, welche in einem Strahlenbüschel perspektivisch

liegen. Die Beziehung dieser Reihen wird arithmetisch untersucht und die erhaltene Gleichung zur Definition projektivischer Reihen verwendet. Darauf folgt die Erklärung projektivischer Strahlenbüschel und im siebenten Abschnitte die Erzeugung der Kegelschnitte durch projektivische Gebilde, das Paskalsche Sechseck und das Brianchonsche Sechsseit. Der achte Abschnitt enthält die Berechnung der Flächen von Parabel, Ellipse und Hyperbel.

Dieser reiche Stoff, welcher durch systematisch geordnete Übungen noch erweitert wird, findet sich in sehr bündiger Darstellung auf 61 Seiten. Das Buch ist zum Gebrauche an höheren Lehranstalten bestimmt und erfordert sicherlich eine gute Schulung im mathematischen Denken, sowie gründliche Kenntnisse in der Geometrie, dem geometrischen Zeichnen und den Elementen der Koordinatengeometrie. Die Übungen setzen manchmal einen hohen Grad von Selbständigkeit in mathematischen Arbeiten voraus. Dieselben sind oft mehr kurzgefafste Andeutungen zur Vervollständigung des Lehrstoffes als Übungen über das Vorgetragene. Nur in einer ganz bedeutenden Stundenzahl dürfte es möglich sein, den gröfseren Teil des gebotenen Stoffes mit den Schülern einer Realschule I. Ordnung durchzuarbeiten. Unter solchen Umständen würde aber auch ein erheblicher Nutzen nicht ausbleiben. Da nämlich in diesem kleinen Schriftchen die verschiedensten Teile des mathematischen Lehrpensums unserer Schulen zur Untersuchung herangezogen sind, so wird das hierdurch vermittelte Studium der Kegelschnitte auch zur Festigung und Einübung dieser Disziplinen beitragen und die Abwechslung, welche durch die vielen Anknüpfungspunkte an algebraische und geometrische Lehren gewonnen sind, wird bei begabten und geübten Schülern das Interesse dauernd fesseln. Übrigens wollen wir noch bemerken, dafs das vorliegende Buch durch seinen selbst für Mathematiker vom Fach interessanten Lehrgang auch in denjenigen Lehrerkreisen Berücksichtigung verdient, welche nicht an unmittelbare Verwendung in der Schule denken können.

2) Adalbert Breuer, Konstruktive Geometrie der Kegelschnitte. Ein Lehrbuch für höhere Unterrichtsanstalten und für den Selbstunterricht. Eisenach, Bacmeister, 1888. V u. 110 S. 1,60 M.

Das Breuersche Lehrbuch beschränkt sich, im Gegensatz zu dem vorigen, auf dasjenige, was schon seit geraumer Zeit in unsern Realschulen I. Ordnung, Realgymnasien und teilweise auch in den Gymnasien über Kegelschnitte gelehrt wird. Die Darstellung ist eingehender, so dafs in der That dieses Buch auch zum Selbstunterrichte gebraucht werden kann. Der Verf. hat bemerkt, dafs die über seinen Gegenstand erschienenen Schulbücher die Lehre von den Kegelschnitten nicht in einheitlicher Darstellung geben und durch die ungleichartige Behandlung des Stoffes das Studium

erschweren. Man darf jedoch hierüber auch anderer Ansicht sein als der Verfasser. Es bringt auch Vorteile, den Stoff in Gruppen zu zerteilen und die Einheit der Behandlung nicht für den Gesamtstoff, sondern nur für jede Gruppe zu erstreben. Manche Eigenschaften aller drei Arten von Kegelschnitten leitet man gewifs sehr vorteilhaft aus der Beziehung der Kurvenpunkte zu einem Brennpunkte und der zugehörigen Leitlinie ab, welche der Verf. an die Spitze stellt. Andere Sätze und Aufgaben aber erledigen sich viel einfacher, wenn man die Behandlung der Parabel von derjenigen der Mittelpunktskurven möglichst früh trennt und die letzteren aus den Beziehungen ihrer Punkte und Tangenten zu beiden Brennpunkten behandelt. Dafs das Studium der Kegelschnitte durch die Anwendung mehrerer Methoden erschwert wird, finden wir nicht. Die Mannigfaltigkeit der Mittel hat jedenfalls den Vorteil, dafs viele Teile der Algebra, Planimetrie, Trigonometrie, Stereometrie herangezogen und dadurch neu beleuchtet und eingeprägt werden. Es wäre vielleicht sehr zweckmäfsig, wenn auch für diejenigen Schulen, welche mehr Mathematik in ihrem Lehrplane haben als das Gymnasium, die Systematik nach Behandlung der vier genannten Disziplinen in den Hintergrund träte. Zu viel Systematik ermüdet leicht und führt zu einseitig rezeptiver Geistesthätigkeit. Die geistige Frische und Regsamkeit der Schüler würde gewifs gefördert werden, wenn in der letzten Zeit auf der Schule vorzüglich die freie und gewandte Beherrschung und Anwendung der algebraischen und geometrischen Kenntnisse erstrebt würde, ohne auf Vollständigkeit und systematische Einheit der hierbei zu Grunde gelegten mathematischen Gegenstände zu viel zu sehen. Selbst diejenigen Abiturienten, welche später noch mathematische Studien zu treiben haben, werden dadurch nicht benachteiligt; sie werden vielleicht gröfseren Eifer auf die Hochschule mitbringen als diejenigen, welche nach „systematischer“ Behandlung der analytischen Geometrie oder der darstellenden Geometrie oder anderer Gegenstände glauben, auf der Schule alle diese Gegenstände schon absolviert zu haben. Da aber die eben ausgesprochenen Gedanken durchaus nicht allgemein als Grundsatz bei dem Unterrichte in höheren Schulen gelten, so soll dem Verf. aus seinem Streben nach einheitlicher Systematik kein Vorwurf gemacht werden.

Derselbe hat in der That die allen Kegelschnitten gemeinschaftlichen Eigenschaften klar hervorgehoben und dabei eine Anzahl von interessanten Konstruktionen, welche bei der gewöhnlichen Behandlung zurücktreten, zur Geltung gebracht. Zwei Wünsche nach Verbesserungen müssen wir aussprechen. Die gewöhnliche Auffindung der Schnittpunkte einer Geraden und eines Kegelschnittes führt auf die Konstruktion von Kreisen, welche durch zwei Punkte gehen und eine Gerade oder einen Kreis berühren. Dabei ist die Analyse der Aufgabe und die Determination

so einfach, dafs der Schüler mit sehr wenig Anleitung alles selbst finden kann. Dieselbe Aufgabe ist hier stufenweise gelöst. Zuerst werden Linien betrachtet, welche mit der Hauptachse parallel sind, dann solche, welche durch den Brennpunkt gehen und zuletzt beliebige gerade Linien. Trotz dieses Aufsteigens vom Leichteren zum Schwereren ist man genötigt, die Konstruktionen und ihre Beweise Zeile für Zeile durchzulesen. Eine Analyse, welche leitende Gedanken giebt, ist nicht vorhanden. Vielleicht könnte an dieser Stelle durch die Darstellung etwas verbessert werden. Wenn dies nicht der Fall ist, so mufs man gestehen, dafs die gewöhnliche Behandlungsweise grofse Vorzüge vor der hier gewählten besitzt. Zweitens vermissen wir an einigen Stellen die Gleichmäfsigkeit der Ausführung. Manche Dinge, die jedem Gymnasiasten bekannt sind, werden weitläufig behandelt, während andererseits Behauptungen, deren Beweis durchaus nicht auf der Hand liegt, kurzhin ausgesprochen sind. Im ganzen aber mufs hervorgehoben werden, dafs der Eindruck des Buches ein günstiger ist, dafs dasselbe mit Sorgfalt und Sachkenntnis geschrieben ist.

3) H. Weidemann, Lehrbuch der Planimetrie für den Schul- und Selbstunterricht. Berlin, A. Deubner. VIII u. 210 S.

Der Verf. sagt: „Wenn heutzutage ein neues Lehrbuch auf dem Büchermarkte erscheint, so hat es einen Ausweis über seine Existenzberechtigung zu liefern. Denn es sind so viele Lehrbücher der Geometrie vorhanden, und darunter vortreffliche, dafs eine Vermehrung ihrer Zahl als ein unnützes Beginnen erscheinen dürfte. Gleichwohl hält sich der Verf. an das Wort Luthers: Besser machen ist nicht verboten“.

Das vorliegende Lehrbuch enthält nichts, was wirklich neu wäre; aber es zeigt eine Anzahl von Besonderheiten, welche in dem Unterrichte des Verf.s, aus welchem sie hervorgegangen sind, ganz am Platze und auch von Erfolg begleitet sein können, ohne dafs sie für andere Lehrer von erheblicher Bedeutung wären. Die Eigentümlichkeiten des Buches erscheinen uns nicht so wichtig und in Beziehung auf ihre Nützlichkeit durchaus nicht so sehr über allen Zweifel erhaben, dafs wir dieses Werk den andern Lehrbüchern, die auch nach des Verf.s Ansicht zum Teile vortrefflich sind, vorziehen sollten. Der Verf. hat mit diesem Buche zu viele Absichten verfolgt. Er will, dafs es ein Buch für den Schüler sei, zugleich aber auch zum Selbstunterrichte gebraucht werde, und aufserdem soll es noch dem jungen Pädagogen zur Stütze und Leitung dienen, zu welchem letzteren Zwecke sogar Winke für den Lehrer eingestreut sind. Unter dieser Vielheit der Zwecke leidet das Buch entschieden. Wenn wir gesagt haben, dafs die Eigentümlichkeiten dieses Lehrbuches von geringerer Wichtigkeit seien, so müssen wir eine Ausnahme machen. Der

Umstand, dafs die Kreislehre an das Ende gesetzt ist, ist von grofser, aber ungünstiger Bedeutung. Der Zirkel begleitet den geometrischen Unterricht von Anfang an und unsere gebräuchlichen Lehrbücher bringen die Kreislehre schon sehr spät. Warum man aber diesen Übelstand noch vergröfsern und die Kreislehre ans Ende setzen mag, ist schwer zu verstehen.

4) H. Baule, Sammlung von Aufgaben der praktischen Geometrie nebst kurzer Anleitung zur Lösung derselben. Zum Gebrauche an Unterrichtsanstalten. Berlin, Julius Springer. 48 S. 1 M.

Abschnitt I bringt 16 Aufgaben über das Abstecken von Strecken und Winkeln und die Messung der ersteren. Dieselben geben dem Lernenden anschauliche Vorstellung über den Gebrauch der Instrumente in bestimmten Fällen und bieten zugleich Gelegenheit zur Verwendung einer Reihe geometrischer Sätze. Abschnitt II enthält 14 Aufgaben über mittelbare Messungen mit Theodolit und Stahlband. Die Lösung wird nach Angabe der gemessenen Stücke bald durch Rechnung, bald durch Konstruktion verlangt, und in letzterem Falle wird der Mafsstab der Verjüngung vorgeschlagen. In Abschnitt III (7 Nummern) finden sich Aufgaben über die Aufnahme und Berechnung von Polygonen. Es handelt sich um die Berechnung der Koordinaten der Eckpunkte, sowie um die Auffindung von fehlerhaft gemessenen Winkeln oder Strecken durch Rechnung oder Zeichnung. Abschnitt IV (8 Nummern) über den Anschlufs eines Vermessungswerkes an die Landesvermessung, Abschnitt V (8 Nummern) über das Abstecken von Kreiskurven, Abschnitt VI (28 Nummern) über Teilung und Begrenzungsänderung von Flächen und Abschnitt IX (18 Nummern) über Höhenmessungen enthalten sämtlich neben den schwierigeren Aufgaben auch leichtere, welche bei elementar gehaltenem Unterricht gebraucht werden können. Nur Abschnitt VIII über Fehlerverteilung wäre in diesem Falle auszuschliefsen. Der Verf. hat keine Figuren beigegeben, weil die Forderung der Zeichnung von Figuren nach beigegebenen Mafsen in passender Verjüngung immer gestellt ist. Wir glauben aber doch, dafs eine kleine Zahl von Figuren das Verständnis der kurzen Anleitungen wesentlich erleichtern würde. Auch wird sich bei dem Gebrauche des Buches der Wunsch einstellen, es möchten die Resultate der Rechnungen, wenn nicht beigefügt, so doch in einem besonderen Heftchen gegeben werden. Die Erfüllung dieses Wunsches würde bei einer weiteren Verbreitung des billigen Büchleins, welche wir demselben wünschen, wohl nicht auf sich warten lassen.

5) Th. Harmuth, Textgleichungen geometrischen Inhalts, für den Gebrauch beim Unterricht entworfen. Berlin, Julius Springer. 66 S. 1,20 M.

Die vorliegende Arbeit ist ein eigenartiges Hülfsmittel beim Unterricht, welches nicht durch die entsprechenden Abschnitte geo-

metrischer Aufgabensammlungen ersetzt werden kann. Der Verf. bietet die Früchte seines Fleifses nicht nur in 900 ausgerechneten Zahlenbeispielen, sondern auch in der Erfindung und Gestaltung der Aufgaben. Dieselben sind nach den Figuren geordnet. Es finden sich z. B. 54 Aufgaben über das rechtwinklige Dreieck, 3 über das gleichschenklige rechtwinklige Dreieck, 12 über das gleichschenklige Dreieck u. s. w. durch alle wichtigeren Figuren der Planimetrie und Stereometrie. 300 Aufgaben handeln über Planimetrie und 150 über Stereometrie. Zu jeder Aufgabe gehören zwei Zahlenbeispiele. Der Titel spricht zwar nur von Textgleichungen; aber man kann eine ziemliche Anzahl von Aufgaben schon mit den in V und IV vorkommenden Teilungs- und Verhältnisrechnungen lösen. Das kleine Buch kann also dem geometrischen Unterrichte von Anfang an nützlich sein. Es wäre zur schnellen Auffindung passender Aufgaben nur nötig, die Aufgaben zu bezeichnen, welche der Lehrer für IV, III . . . u. s. w. als geeignet ansieht. Diejenigen, welche auf Gleichungen II. Grades, auf solche III. Grades und auf diophantische Gleichungen führen, sind schon mit besonderen Zeichen versehen. Die Mannigfaltigkeit der Aufgaben von allen Graden der Schwierigkeit und das Vorhandensein ausgerechneter Zahlenbeispiele wird dem Lehrer nicht nur Zeit sparen bei der Auswahl von Übungen, sondern auch zu erhöhter Belebung des Unterrichtes beitragen. Die Verbindung der Algebra mit den geometrischen Fächern ist für die Schule so wichtig, dafs wir dieses neue Hülfsmittel mit Freuden begrüfsen und empfehlen.

Metz. Hubert Müller.

H. Räther und P. Wohl, Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen. Ausgabe für höhere Schulen in sieben Heften. I. Heft. Der Zahlenraum von 1 bis 10 und von 1 bis 20. 24 S. 0,15 M. II. Heft. Der Zahlenraum von 1 bis 100. Anfänge des Bruchrechnens. 32 S. 0,15 M. III. Heft. Der Zahlenraum von 1 bis 1000 und von 1 bis 1 000 000. Weitere Übung in den Anfängen des Bruchrechnens. 48 S. 0,25 M. IV. Heft. Mehrfach benannte Zahlen: Nichtdecimale Währungen, Decimalbrüche, decimale Währungen, Durchschnittsrechnung, Regeldetri, Zeitrechnung. 56 S. 0,25 M. V. Heft. Gemeine Brüche, Decimalbrüche, Durchschnittsrechnung, Regeldetri. 68 S. 0,40 M. VI. Heft. Bürgerliche Rechnungsarten, Flächenberechnungen. 80 S. 0,40 M. VII. Heft. Wiederholungen und Ergänzungen. Quadrat- und Kubikwurzel. Körperberechnungen. 76 S. 0,40 M. Breslau, E. Morgenstern, 1888.

Die Herren Verf. scheinen ein für sehr verschiedene Schulen berechnetes Übungsbuch bearbeitet zu haben, da das vorliegende den Vermerk „Ausgabe C“ führt; wahrscheinlich unterscheiden sich die einzelnen Ausgaben weniger durch die Form des Gegebenen als durch den Umfang. Daher mag es denn wohl kommen, dafs dieses Übungsbuch nicht durch den Inhalt als ein solches er-

kannt wird, welches geeignet ist, dem Rechenunterricht auf höheren Schulen zu Grunde gelegt zu werden, und dafs nur der Titel „Ausgabe für höhere Schulen" seine Bestimmung zeigt. Die Verf. mögen freilich der Ansicht sein, dafs der Rechenunterricht an den höheren Schulen sich nur durch den Umfang und nicht durch die Form von dem Unterricht an Elementarschulen unterscheiden dürfe. Wer aber genau erwägt, was für die Schüler der höheren Schulen im Rechenunterricht von Wichtigkeit ist und was nicht, der wird doch finden, dafs hier manches wertvoll ist, was in Elementarschulen nicht der Erwähnung bedarf, und umgekehrt. Auch die Ministerialverfügung vom 31. März 1882 weist darauf mit den Worten hin: „Der elementare Rechenunterricht ist so zu erteilen, dafs er mit dem darauf folgenden arithmetischen Unterrichte nicht nur im Einklang steht, sondern denselben vorzubereiten und zu unterstützen geeignet ist". Dafs aufserdem noch manches Unterscheidende besteht, ist selbstverständlich. Die Verf. haben aber nicht einmal den Punkt, den die Verfügung hervorhebt, beachtet. So fehlt z. B. ganz und gar die für eine richtige Methodik so aufserordentlich wichtige Verbindung der vier Species unter einander, sie werden der Reihe nach in Aufgaben vorgeführt, aber nirgends findet sich z. B. die Verwendung des bei der Addition Gelernten auf die Erlernung der Subtraktion u. s. w. Auch die Anwendung von Klammern und die Berechnung von Klammerausdrücken ist gänzlich unterblieben. Das ist um so weniger zu begreifen, als ja doch derartige Aufgaben auch auf Elementarschulen wegen der dabei möglichen Zusammenfassung der vier Species ein gutes Übungsmaterial abgeben. Auch ist es nicht zu billigen, dafs in einem neu erscheinenden Rechenbuche der Hinweis auf die so bedeutende Rechenvorteile bietende österreichische Subtraktionsmethode vollständig fehlt. Dieselbe hat zu meiner Freude in den letzten Jahren eine so bedeutende Verbreitung gefunden, dafs ein Rechenbuch sie nicht unberücksichtigt lassen darf.

Was die Ordnung der Aufgabengruppen betrifft, so sind die Verf. dem gewöhnlichen Gange gefolgt, zudem ist dieselbe im allgemeinen ja leicht im Unterrichte zu verändern. Auffällig erscheint nur die Stellung der Rechnung der mehrfach benannten Zahlen mit decimaler Währung. Dieselben wurden doch wohl eingeführt, um die Rechnung mit den mehrfach benannten Zahlen wesentlich zu erleichtern, ein andrer Grund für die Einführung ist mir nicht bekannt. Trotzdem bringen die Verf. die mehrfach benannten Zahlen mit nicht decimalen Währungen vor den Zahlen mit decimaler Währung, weil sie wohl der Meinung sind, dafs die Rechnung mit den ersteren leichter sei als mit den letzteren. Zudem halten sie es für nötig, vor derselben die vier Species mit Decimalbrüchen zu lehren. Diese Mafsnahme halte ich nicht für richtig. Die Rechnung mit mehrfach benannten Zahlen deci-

maler Währung läfst sich sehr gut ohne die Kenntnis der Decimalbrüche ausführen, sie schliefst sich naturgemäfs an die Rechnung mit unbenannten ganzen Zahlen an und bildet die Vorstufe für das Rechnen mit Decimalbrüchen. Bei richtiger Behandlung lernen die Schüler dabei mit Decimalbrüchen rechnen, ohne dafs sie es wissen. Wo bliebe auch der Vorteil der decimalen Währungen, wenn man zu dieser Rechnung den grofsen Apparat der Rechnung mit Decimalbrüchen nötig hätte? Diese Überlegung hätte doch wohl die Verf. zu der allein richtigen Methode führen sollen.

Sehr eingehend behandelt und mit vielen Aufgaben ausgestattet ist die Rechnung mit gemeinen Brüchen; hier sind die Verf. auch darauf bedacht gewesen, die Zahlen der Aufgaben so zu wählen, dafs die Rechnung nicht zu allzu grofsen Zahlen führt, was ja namentlich bei der Addition von Brüchen leicht eintreten kann; auch die Anordnung ist methodisch. Im Vergleich hierzu steht aber die Rechnung mit Decimalbrüchen sowohl methodisch als auch dem Umfange nach weit zurück. Da wird der nach diesem Buche unterrichtende Lehrer das Beste selbst hinzufügen müssen, wenn anders die Schüler einen klaren Einblick in das Rechnen mit diesen Zahlen gewinnen sollen. Unberücksichtigt ist die abgekürzte Rechnung, deren grofsen Wert die Verf. bei ihrem Unterricht an Elementarschulen schon hätten erkennen müssen: dort, wo die Schüler nicht zum Rechnen mit Logarithmen kommen, wäre sie doch ganz besonders zu beachten, aber auch die höheren Schulen dürfen sie nicht vernachlässigen.

Die Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungsarten sind recht zahlreich und zweckentsprechend; beigefügt sind auch eine grofse Anzahl von Aufgaben aus der Geographie, der Physik u. s. w.; praktischer wäre es wohl gewesen, dieselben nicht in besonderen Abschnitten zu geben, sondern sie unter die übrigen Aufgaben zu zerstreuen, da die Ausgabe in Heften die Lehrer verhindert, diese Aufgaben dem Unterrichte hin und wieder einzufügen.

Eine eigentümliche Einrichtung haben die Verf. dem Buche durch die sich durch alle Hefte ziehenden Abschnitte der Wiederholungsaufgaben gegeben. Der Zweck derselben ist mir, so weit die Aufgaben nur zur Wiederholung und nicht zur Erweiterung und Ergänzung der früher absolvierten Pensen dienen sollen, nicht recht klar. Im sechsten Heft finden sich z. B. Aufgaben wie $14+16+18+20+22$; sollte es wirklich vorkommen, dafs Schülern, welche soweit vorgeschritten sind, dafs sie die Aufgaben dieses Heftes rechnen können, die Addition solcher Zahlen nicht mehr geläufig ist? Ist sie ihnen aber in der That nicht geläufig, so haben sie die vier Species nicht ordentlich gelernt und dann genügt sicherlich nicht das Rechnen dieser wenigen Aufgaben, um den Schaden auszubessern. Die vier Species werden ja im Rechenunterricht der höheren Stufe fortwährend gebraucht,

also bedarf es keiner besonderen Wiederholung; findet man, dafs seltener vorkommende Operationen dem Gedächtnisse entschwunden sind, so läfst man einfach den betreffenden Abschnitt aufschlagen und einige Aufgaben rechnen; dies ist jedenfalls zweckmäfsiger als das planmäfsige Durchrechnen der Wiederholungsaufgaben, von denen die meisten vielleicht gar nicht wiederholt zu werden brauchen.

Zum Schlusse möchte ich die Verf. noch auf eine Ungleichmäfsigkeit im Schreiben aufmerksam machen: in den Aufgaben setzen sie den Multiplikator stets vor den Multiplikandus, in der Rechnung aber hinter denselben. — Die Ausstattung der Hefte ist gut, die Anordnung der Aufgaben recht übersichtlich und der Druck, von den schiefen Bruchstrichen abgesehen, vortrefflich.

Berlin. A. Kallius.

---

1) Arthur von Ortenburg, Lehrziel und Lehrgang des evangelischen Religionsunterrichtes auf Gymnasien, zunächst der unteren und mittleren Klassen. Salzwedel, Verlag von Gustav Klingenstein, 1888.

Der Verf. dieser kleinen Schrift verbreitet sich zunächst über die Bedeutung und Stellung des Religionsunterrichtes auf Gymnasien nnd hebt dabei die mancherlei Schwierigkeiten hervor, mit denen er naturgemäfs zu kämpfen hat. Er kann nach des Verf.s Meinung wohl den Sinn für religiöse Wahrheiten erwecken und beleben, aber nicht eigentlich Frömmigkeit in die jugendlichen Herzen pflanzen; denn die Erziehung zur Frömmigkeit hängt von Einflüssen ab, die aufserhalb des Religionsunterrichtes liegen, von den Lebensschicksalen der einzelnen Schüler und ihrer Familien, von dem Zusammenwirken der Lehrer, dem Geiste, in welchem die klassische Bildung den Schülern überliefert wird, vor allem aber von dem persönlichen Wesen des Religionslehrers. Der Verf. wünscht, dafs der gesamte Unterricht in den klassischen Sprachen und der Altertumskunde in dem Sinne erteilt werde, dafs das Edele und Echtmenschliche dem Schüler als die Sehnsucht der antiken Welt nach dem einen Gotte erscheine, die im Christentume ihre Erfüllung gefunden habe.

Zu den Fragen über die praktische Gestaltung des Religionsunterrichtes übergehend, entwirft der Verf. einen Lehrplan für die Klassen von Sexta bis Tertia, der im wesentlichen dem heute geltenden Normallehrplane entspricht und für die vier unteren Klassen den lutherischen Katechismus als Grundlage des Unterrichtes empfiehlt. In Sexta soll das erste Hauptstück, das Gesetz, mit Hinzunahme geeigneter Erzählungen aus dem Alten Testamente, in Quinta das zweite Hauptstück, der Glaube, in Verbindung mit Geschichten aus dem Neuen Testament gelernt wer-

den. Von den übrigen Hauptstücken sind auf dieser Stufe nur das Vaterunser und die Einsetzungsworte der beiden Sakramente ohne die Erklärungen Luthers zu memorieren. Die Sprüche ergeben sich aus den zu behandelnden Geschichten von selbst, und die Kirchenlieder bestimmen sich durch die Rücksicht auf die Person des Heilandes und die kirchlichen Feste. — In einem zweiten Kursus, der Quarta und Untertertia umfaſst, bildet der Katechismus wieder die Grundlage, aber die Behandlung hat den Schüler auf die Erfassung des Zusammenhanges und der Gründe der christlichen Lehre hinzuführen. In Untertertia ist auch ein synoptisches Evangelium zu lesen, und der Verf. empfiehlt dazu das des Lukas, weil demselben fast alle die Kindheit Jesu darstellenden Erzählungen angehören. Man kann hinzufügen, daſs das Lukasevangelium auch wegen seiner überaus anschaulichen Parabeln (vom barmherzigen Samariter, verlorenen Sohne, Pharisäer und Zöllner) für die Altersstufe eines Untertertianers als das geeignetste erscheint. In Obertertia endlich sind die drei letzten Hauptstücke des Katechismus in einer relativ abschlieſsenden Weise zu behandeln, und der Unterrichtsstoff ist durch die Lektüre der Apostelgeschichte und durch Mitteilungen aus der Kirchengeschichte zu erweitern. — In einer beigefügten Übersichtstabelle giebt der Verf. die Bibelabschnitte, Psalmen, Sprüche und Lieder an, welche in jeder Klasse zu memorieren sind. Mit der getroffenen Auswahl kann man im allgemeinen einverstanden sein. Jedoch dürfte es sich empfehlen, die Lieder „Befiehl du deine Wege“ und „O Haupt voll Blut“, von denen das erstere schon in Sexta, das andere in Quinta gelernt werden soll, aus Rücksicht auf ihre Sprache und Form, sowie auf ihren dogmatischen Inhalt einer höheren Klasse vorzubehalten.

2) Thrändorf, Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen (Gymnasien, Seminarien, höhere Töchterschulen), zugleich als Handreichung für Religionslehrer an Volksschulen. Dresden, Verlag von Bleyl und Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer), 1888.

Wir gehen einer Zeit entgegen, so beginnt der Verf. sein Vorwort mit einer Bemerkung Karl Hases, in der man die Kirchengeschichte zur allgemeinen Bildung rechnen wird. Um dieses prophetische Wort an seinem Teile zur Wahrheit zu machen, hat der Verf. ein kirchengeschichtliches Lesebuch zusammengestellt, welches zwar keine eigentliche Kirchengeschichte, aber geeignet sein soll, den kirchengeschichtlichen Unterricht zu beleben und zu vertiefen. Was er bietet, ist eine Sammlung von kirchenhistorischen Quellenschriften des 18. und 19. Jahrh., welche der Mehrzahl nach nur stückweise mitgeteilt sind. Die Schüler sollen dadurch unmittelbar mit den Äuſserungen solcher Persönlichkeiten bekannt gemacht werden, welche bedeutsam auf die Entwickelung des christlichen Geistes eingewirkt haben. Es werden ihnen daher

geboten Stücke aus Speners Desiderien und Bedenken, aus A. H. Frankes Selbstbiographie, den Anfang und Fortgang seiner Bekehrung betreffend, aus Dav. Sam. Raimarus' Schutzschrift für die vernünftige Verehrung Gottes, aus Lessings theol. Streitschriften und seiner Erziehung des Menschengeschlechtes, Briefe Friedrichs des Grofsen an Voltaire und d'Alembert über das Wesen der Religion, Abschnitte aus Holbachs Système de la nature und aus Schleiermachers Schrift über die Religion. Zum Schlusse werden noch einige interessante Aktenstücke mitgeteilt, wie die Kabinettsordre Friedrich Wilhelms III. vom 27. Septbr. 1817 betreffend die Errichtung der evangelischen Union und der Aufruf zur Begründung des Gustav-Adolf-Vereins vom Jahre 1832.

Das Buch ist nicht umfangreich, aber sein Inhalt ein sehr mannigfacher, wenn man den religiösen Standpunkt erwägt, von welchem aus die einzelnen mitgeteilten Stücke geschrieben sind. Der Pietismus Speners, die Orthodoxie Frankes, der Rationalismus Dav. Sam. Raimarus' und der Kriticismus Lessings und anderer Autoren der Aufklärungsperiode stehen unvermittelt neben einander, denn es fehlen Einleitungen und Erläuterungen zu den einzelnen Stücken, die dem Schüler das Verständnis und den Zusammenhang des Mitgeteilten erschliefsen könnten. Diese Aufgabe zu lösen, bleibt daher dem Religionslehrer überlassen, welcher das Buch seinen Vorträgen sehr wohl zu Grunde legen kann, wenn er die Entwicklung der protestantischen Kirche in den letzten Jahrhunderten und was sie gefördert oder gehemmt hat, darlegen will. Dagegen dürfte es sich kaum empfehlen, das Werk als blofses Lesebuch den Schülern oder gar Schülerinnen in die Hand zu geben, da die verschiedenen Auffassungen von Religion und Christentum, welche die Stücke darbieten, leicht Unklarheit und Verworrenheit in den jugendlichen Köpfen erzeugen könnten.

Berlin. J. Heidemann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen[1]). XXVI—XXVIII.

Der sechsundzwanzigste Band der Verhandlungen in den preufsischen Direktoren-Versammlungen enthält den Bericht über die 3. Versammlung in der Rheinprovinz, welche im Jahre 1887 in Bonn stattfand. Bei derselben waren 80 Anstalten vertreten.

Der erste Beratungsgegenstand betraf die Bestimmungen der Schulordnung, für welche es sich empfiehlt, sie für die ganze Provinz gemeinsam zu treffen. Unter den angenommenen Thesen sind folgende hervorzuheben: „Die Abmeldung mufs durch den Vater oder dessen berechtigten Stellvertreter persönlich oder in glaubwürdiger Form erfolgen; als letzte Abmeldetermine gelten für die vier Quartale: 1. der letzte Tag der Osterferien, 2. der 30. Juni, 3. der 30. September, 4. der letzte Tag der Weihnachtsferien. — Ein Abgangszeugnis kann einem Schüler erst dann ausgehändigt werden, wenn er seinen Verpflichtungen gegen die Anstalt nachgekommen ist". — „Schüler, welche nach dem einstimmigen Urteile der Lehrer allen Bemühungen ungeachtet sich zu den Schulstudien nicht eignen und wegen Mangels an Fähigkeit und Fleifs, nachdem sie zwei Jahre in einer Klasse gesessen haben, doch zur Versetzung in die nächstfolgende höhere Klasse nicht für reif erklärt werden können, sollen aus der Anstalt entfernt werden, nachdem den Eltern mindestens ein Vierteljahr vorher Nachricht gegeben worden ist".

Die nächste Beratung bezog sich auf die Fragen, welche in betreff der Einrichtung und Beschaffenheit des lateinischen Unterrichtes der Gymnasialanstalten zur Zeit am meisten Aufmerksamkeit verdienen. Angenommen wurden folgende Thesen: 1. Der grammatische Unterricht, der streng systematisch zu betreiben ist, hat seine selbständige Bedeutung; in der Formenlehre und Syntax ist aber sorgfältige Sichtung und Beschränkung auf das Notwendigste geboten. 2. In VI und V ist zur Repetition zusammenhängender Lesestoff wertvoller als Einzelsätze.

[1]) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888.

3. Es ist wünschenswert, dafs das Übungsbuch für VI und V möglichst früh zusammenhängende Lesestücke bietet. 4. Die Unterrichtsstunden verteilen sich zwischen Grammatik und Lektüre wie folgt:

IV:	5	Stunden Grammatik,	4	Stunden Lektüre,
III:	4	„ „	5	„ „
IIb:	3	„ „	5	„ „
IIa: I:	2	„ „	6	„ „

Doch bezeichnet diese Stundenverteilung nur im allgemeinen das Mafs der auf die verschiedenen Gegenstände zu verwendenden Zeit. 5. An die Lektüre knüpfen sich auf allen Stufen grammatische und stilistische Bemerkungen nur insoweit, als es zum Verständnisse derselben erforderlich ist. 6. Es ist nicht von der Anschauung der grammatischen Formen im Satze zur Erlernung des Paradigmas, sondern umgekehrt von der Erlernung des Paradigmas zur Anschauung desselben im Satze vorzugehen. 7. Die Induktion setzt ein gewisses Fundament sprachlichen Wissens voraus; sobald man dieses gelegt hat, hat auch induktives Verfahren an geeigneten Stellen seinen grofsen Wert. 8. Für den Unterricht in der Syntax gilt, dafs im allgemeinen das Beispiel das erste, die Regel selber das zweite sei. 9. Bei den Übersetzungsübungen in VI und V mufs der lateinische Übersetzungsstoff und das Übersetzen aus dem Lateinischen (Herübersetzen) vorwiegen. 10. Das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische mufs seine seitherige Stellung im lateinischen Unterricht auch für VI und V behaupten. 11. Die Übungssätze und Übungsstücke aus dem Deutschen ins Lateinische (Hinübersetzen), die sich an den lateinischen Übungsstoff in der Regel anschliefsen müssen, sind in den Übungsbüchern auf das knappste Mafs zu beschränken; sie dürfen nicht durch ungeeigneten Inhalt der Gedankenlosigkeit Vorschub leisten. 12. Die Vokabeln werden in der Klasse unter Leitung des Lehrers wenigstens soweit eingeprägt, dafs sie für die Übersetzung der Übungsstücke momentan gewufst werden, und dann durch die Übersetzung selbst und durch häusliche Wiederholung im Gedächnisse befestigt. Beim Aneignen der Vokabeln, welches in engste Beziehung zur Lektüre zu setzen ist, mufs schon von VI und V ab besonderes Gewicht darauf gelegt werden, dafs durch die Wahl des deutschen Ausdrucks der Syntax, der Stilistik und Synonymik vorgearbeitet werde. 13. Die sicheren Ergebnisse der Sprachwissenschaft sind nur da zu verwerten, wo sie zur Vereinfachung des Unterrichtes und zur Befestigung des Gelernten dienen. 14. Für die Orthographie ist Brambachs Hülfsbüchlein zu Grunde zu legen. 15. Für die Aussprache des Lateinischen sind die feststehenden Ergebnisse der Wissenschaft soweit in Anwendung zu bringen, als eine angemessene Rücksicht auf die noch bestehende Gewohnheit und auf die Möglichkeit einer einheitlichen Durchführung gestattet. 16. Es ist wünschenswert, dafs das Königliche Provinzial-Schulkollegium in Sachen der Orthoepie ein einheitliches Verfahren vorschreibe. 17. Die Form des lateinischen Aufsatzes ist die historische Erzählung, geschichtliche Rede und die an die Schullektüre oder den altgeschichtlichen Unterricht anschliefsende Abhandlung. 18. Die freien schriftlichen Arbeiten müssen von früh auf durch geeignete Übungen vorbereitet werden. 19. Die mündlichen Übungen im freien Gebrauch der lateinischen Sprache schliefsen sich an die Lektüre an und sind wie die schriftlichen frühzeitig zu beginnen.

Es folgen endlich noch Verhandlungen über den französischen Unterricht nach den revidierten Lehrplänen a) für die Realanstalten und b) für die Gymnasialanstalten. In Beziehung auf letztere wurden folgende zwei Thesen aufgestellt: 1. Die Lektüre mufs den Mittelpunkt des gesamten französischen Unterrichts bilden; die Grammatik ist nur Mittel zum Zweck. 2. Bei der Prosalektüre für III und II soll das Modern-Französische vorwiegend berücksichtigt werden; daneben ist für II an der Lektüre eines klassischen Dramas und abwechselnd eines modernen Lustspieles möglichst festzuhalten.

Der siebenundzwanzigste Band bringt die Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern, die im Jahre 1888 zu Stargard stattfand. In ihr waren die Vertreter von 26 Anstalten anwesend. Die Verhandlung bezog sich auf die Auswahl der auf den Gymnasien und Realgymnasien zu lesenden französischen Schriftsteller und auf die methodische Behandlung dieser Lektüre. Die angenommenen Thesen betrafen A. die Auswahl der Lektüre, B. die Lesebücher, Schulausgaben, Wörterbücher und Vokabularien, C. die methodische Behandlung der Lektüre. A. 1. Die für die französische Schullektüre auszuwählenden Werke müssen nach Inhalt und Form mustergültig, den Schülern fafslich und zugleich geeignet sein, Erziehung und Unterricht zu fördern. 2. Die der französischen Litteratur eigentümlichen oder in ihr zu höherer Vollendung ausgebildeten Gattungen sind bei der Wahl zu berücksichtigen, z. B. die chansons, nicht aber das Epos. 3. Die Auswahl der Lektüre hat die Eigenart des französischen Volkes in Charakter, Sitte und Geschichte besonders zu beachten. 4. Die Lektüre der Prosa mufs die dichterischen Werke überwiegen. 5. Die Lektüre der Klassen III und II ist mit geringen Ausnahmen den Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts zu entnehmen. Erst in I wird die Litteratur des 17. Jahrhunderts ausgiebig berücksichtigt. Die Litteratur der vorangehenden Jahrhunderte ist ausgeschlossen. 6. Von der französischen Schullektüre sind auszuschliefsen: a) das Epos, b) das Drama des 18. Jahrhunderts, c) die Litteraturgeschichte, d) strengwissenschaftliche und technische Fachschriften, e) alle Schriften der Tageslitteratur. 7. Es ist notwendig, dafs jeder Abiturient gelesen habe: a) Geschichtswerke, welche Hauptepochen der französischen Geschichte behandeln, b) ein Trauerspiel von Corneille oder Racine und mindestens eins der gröfseren Lustspiele Molières, c) eine gröfsere Abhandlung oder Rede, d) eine erzählende Prosadichtung oder ein modernes Konversationslustspiel oder eine Reisebeschreibung, e) eine Anzahl von lyrischen und kleineren erzählenden Gedichten sowie von Briefen. 8. Es ist wünschenswert, dafs die Gattungen, die unter 7 b, c, d zur Wahl gestellt sind, mindest je in einem Vertreter den Schülern bekannt gegeben werden; b) dafs zur Lektüre in III ein Lesebuch benutzt werde, welches kleine Erzählungen, Beschreibungen und Gespräche in leichtester Schreibart für UIII, eine Skizze der französischen Geschichte und gröfsere Abschnitte aus Geschichtswerken für OIII, aufserdem aber eine Sammlung von Gedichten und Briefen enthält und mit einem Wörterbuche versehen ist. 9. Es ist zulässig, dafs Schriften, die in den Schulen noch nicht oder nicht ausreichend erprobt sind, aber den in These 1—6 aufgestellten Bedingungen genügen, durch die Praxis erprobt werden. — B. 1. Für den Schulgebrauch sind der Regel nach reine Texte den kom-

mentierten Ausgaben vorzuziehen; letztere sind jedoch wünschenswert bei Schriftstellern, die sich erheblich von dem jetzt allgemein gültigen Sprachgebrauche entfernen oder gröfsere sachliche Schwierigkeiten bieten, welche eine genügende häusliche Vorbereitung der Schüler zu sehr erschweren. 2. Der Gebrauch von Spezialwörterbüchern und Vokabularien ist für I und II zu verwerfen. 3. Das kleinere Wörterbuch von Sachs-Villatte, demnächst das von Thibaut in den neuesten Auflagen sind den Schülern zu empfehlen. — C. 1. Die Schüler sind zur Vorbereitung auf die Lektüre, soweit es nötig, anzuleiten. 2. In allen Klassen ist auf laut- und sinnrichtiges Lesen grofser Wert zu legen. Soweit die Schüler hierin noch nicht genügende Übung haben, ist es zu empfehlen, dafs der Lehrer vorliest, bevor er die Schüler lesen läfst. 3. In der Regel darf in keiner Klasse übersetzt werden, ohne dafs der französische Text gelesen wird. 4. Zum Vortragen von Versen sind die Schüler mehr durch praktische Übung als durch theoretische Lehren anzuleiten. 5. Bei der Übersetzung ist auf klares Wort- und Satzverständnis als Grundlage einer formgewandten deutschen Wiedergabe des Originals besonderes Gewicht zu legen. 6. Es ist sehr empfehlenswert, die Schüler gelegentlich im unvorbereiteten Übersetzen, auch nach dem Gehör, zu üben. 7. Etymologische, synonymische, grammatische und sachliche Erklärungen sind auf das zu beschränken, was die betreffenden Schriftstellen erfordern. 8. Die Sprachübungen, die sich an die Lektüre anschliefsen, sind vorzugsweise in der Form des Gesprächs, nicht des Vortrags zu halten; auch auf den Gymnasien dürfen sie nicht fehlen.

Die weitere Verhandlung über den englischen Unterricht auf den Realgymnasien übergehen wir hier. Bei den darauf folgenden Verhandlungen über Lohn und Strafe in den höheren Lehranstalten wurden folgende Thesen angenommen: 1. Pflichtmäfsiges Thun des Schülers verdient häufiger, als es geschieht, den Lohn wohlwollender Anerkennung durch den Lehrer. 2. Im Lobe ist überall Mafs zu halten; jedoch sind schüchterne Schüler auch bei geringeren Leistungen durch Anerkennung treuen Strebens aufzumuntern. 3. Das Eintragen von Belobigungen in das Klassenbuch ist sparsam anzuwenden. 4. Die Anwendung von Lob- und Tadelstrichen und ihre Summierung zu vollständigen, in das Klassenbuch einzutragenden Belobigungen und Tadeln ist zu verwerfen. 5. In den Censuren und Abgangszeugnissen ist bei unverhüllter Angabe der Wahrheit doch Schroffheit des Ausdrucks zu vermeiden. 6. Die Bestimmung einer Rangordnung auf Grund der jedesmaligen Censur ist behufs richtigerer Selbsterkenntnis der Schüler und ihrer Gewöhnung an die in einer Gemeinschaft nach ihren Leistungen ihnen zukommende Stelle empfehlenswert. 7. Bei Feststellung der Rangordnung sind in der Regel die Leistungen mafsgebend; die Urteile über Betragen und Fleifs geben nur bei ungefährer Gleichheit derselben den Ausschlag. 8. Es empfiehlt sich behufs Feststellung der Rangordnung ein zu vereinbarendes Zahlenverhältnis für die Geltung der einzelnen Disziplinen und Censurenprädikate bei der Beurteilung der Leistungen. 9. Die Abänderung der allgemeinen Rangordnung auf Grund einer einzelnen schriftlichen Klassenarbeit ist bis IV einschliefslich zulässig. 10. Das mündliche Certieren ist gelegentlich als Mittel zur Prüfung eines abgehandelten Pensums in den unteren Klassen zulässig. 11. Die Verteilung von Prämien ist zulässig, und es ist zweckmäfsig, sie an einen Schulakt anzuschliefsen. 12. Eine Haupt-

aufgabe des Erziehers besteht darin, der Notwendigkeit von Strafen vorzubeugen und sich so viel als irgend möglich auf die milderen Formen derselben zu beschränken. 13. Das Eintragen von Tadelnotizen in das Klassenbuch ist nur, wenn wiederholte mündliche Mahnungen erfolglos geblieben sind, wegen Unfleifses oder ungebührlichen Verhaltens zweckmäfsig. Ihre Mitteilung an die Eltern ist im allgemeinen nicht erforderlich; dagegen sind sie bei Ausfertigung der Censuren zu verwerten. 14. Strafarbeiten im eigentlichen Sinne, d. h. zur Bestrafung geforderte Arbeiten, sind unzulässig. Siehe § 12 der Dienst-Instr. f. d. Lehrer an den höh. Schulen in Pommern. 15. Gemeinsame Nachsitzestunden sind zu verwerfen. 16. Arreststrafen sind in der Regel nur in den unteren und mittleren Klassen anzuwenden, und zwar: a) ohne Einschliefsung behufs Erneuerung wiederholt schlecht angefertigter oder behufs Anfertigung nicht gelieferter Arbeiten. Sind mehrere Schüler zu gleicher Zeit zu bestrafen, so ist eine ununterbrochene Beaufsichtigung durch den Lehrer unerläfslich, im entgegengesetzten Falle genügt es, dafs der Schüler von Zeit zu Zeit durch den strafenden Lehrer kontrolliert wird. Diese Freiheitsstrafe mufs in der Regel in einem Klassenzimmer verbüfst werden, kann aber unter Umständen in der Wohnung des Lehrers unter seiner Aufsicht stattfinden. b) mit Einzelhaft im verschlossenen Klassenzimmer bei gröberen Verstöfsen gegen die Schulordnung. Der strafende Lehrer ist verpflichtet, den Schüler von Zeit zu Zeit zu kontrollieren. 17. Während der Mittagspause darf an den vollen Schultagen höchstens eine einstündige Arreststrafe verhängt werden; an einen fünfstündigen Vormittagsunterricht darf sich keine Arreststrafe anschliefsen. 18. Eine mehr als einstündige Arreststrafe bedarf der Genehmigung des Direktors. Alle Freiheitsstrafen sind im Klassenbuche mit Angabe des Grundes zu verzeichnen, und die Eltern oder deren Stellvertreter sind von ihnen vor Abbüfsung derselben zu benachrichtigen. 19. Die Karzerstrafe ist für gröbere Vergehungen in den oberen Klassen beizubehalten, und ein besonderes Karzerlokal ist nicht zu entbehren. Sie darf höchstens 6 Stunden dauern. 20. Die höheren Schulen haben darauf Bedacht zu nehmen, die körperliche Züchtigung als Zuchtmittel gänzlich zu beseitigen.

Die sich jetzt anreihende Verhandlung über die Behandlung des Lutherschen Katechismus in den höheren Lehranstalten führte zur Annahme folgender Thesen: 1. Der zusammenhängende Katechismusunterricht ist in OIII zum Abschlufs zu bringen; aber es ist in den oberen Klassen darauf fortzubauen. 2. a) Auf die einzelnen Klassen sind die Pensen folgendermafsen zu verteilen: Vorschule: Die 10 Gebote und das Vaterunser. Von der Lutherschen Erklärung ist auf dieser Stufe noch abzusehen. Sexta: Das 1. Hauptstück, das apostolische Glaubensbekenntnis und zum 1. Artikel Luthers Erklärung, event. die Einprägung des Vaterunser. Quinta: Der 2. und 3. Artikel des 2. Hauptstücks mit Luthers Erklärung. Quarta: Das 3. Hauptstück und vertiefende Behandlung des 1. Hauptstücks. Tertia: Das 4. und 5. Hauptstück, sowie die zusammenfassende und vertiefende Wiederholung des 2. und 3. Hauptstücks. b) In jeder Klasse sind die Katechismuspensen der früheren Klassen zu wiederholen. c) Die Direktoren-Versammlung spricht den Wunsch aus, dafs die V wieder wöchentlich drei Religionsstunden erhalte. 3. a) Ein genau begrenztes Zeitmafs läfst sich einheitlich für den Katechismusunterricht nicht festsetzen; doch empfiehlt

es sich, ihm auch schon in den unteren Klassen wöchentlich eine besondere Stunde (bezw. einen Teil derselben) zuzuweisen. b) Die Behandlung des Katechismus in einer Anzahl zusammenhängender Stunden ist in der Regel nur für III zu empfehlen. 4. Der Katechismusunterricht will lebendiges, bewufstes Glaubensleben in die Herzen pflanzen und hat daher die doppelte Aufgabe, a) ein zusammenhängendes, lebenweckendes Verständnis des Katechismus zu vermitteln, in welchem die christlichen Heilswahrheiten der evangelischen Auffassung entsprechend in klassischer Form zusammengefafst sind, und b) den Wortlaut desselben zum unverlierbaren Eigentum zu machen. 5. Der Katechismustext ist so einzuprägen, dafs die Schüler frei darüber verfügen können. Es empfiehlt sich daher, dafs der Lehrer nach der festen Einprägung des Textes dann und wann nicht nur die gewohnte Katechismusfrage von der betreffenden Antwort loslöse, sondern auch sobald als möglich Wiederholungen in der Form der von Schultze in seinen „Katechetischen Bausteinen“ empfohlenen „Wanderungen durch den Katechismus“ anstelle. 6. Der Katechismusunterricht mufs wie jeder Religionsunterricht mit dem Ernst und der Weihe der Erbauung verbunden sein. 7. Wie die Auswahl, so hat auch die Behandlung des Stoffes dem Standpunkte der Klasse zu entsprechen und somit in angemessener Stufenfolge vom Einfacheren und Nächstliegenden zu tieferer Erkenntnis zu führen. 8. a) In der Vorschule hat sich der Lehrer auf einfache Wort- und Sacherklärung zu beschränken. b) Die Worterklärung ist auf den unteren Stufen in der Form der Umschreibung zu geben und, wenn thunlich, in einen Bibelspruch zu fassen. c) Auf der oberen Stufe, etwa von III ab, sind Definitionen nicht zu entbehren. 9. Gutes Sprechen mit richtiger Betonung ist in allen Klassen von der gröfsten Wichtigkeit. 10. Der Katechismusunterricht mufs zu den übrigen Teilen des Religionsunterrichtes in enge Beziehung gesetzt werden und biblischen Charakter an sich tragen. Namentlich hat die biblische Geschichte so weit als thunlich die anschauliche Grundlage zu bilden, auf welcher die Katechismuswahrheit zum rechten Verständnis gebracht wird. 11. Je weiter nach oben, in um so reicherem Mafse wird die biblische Geschichte für die Veranschaulichung und Erklärung der Katechismuslehre nutzbar gemacht. Sie bildet entweder den Ausgangspunkt der Besprechung oder wird im Verlaufe derselben erläuternd herangezogen. 12. Der Lehrer thut gut, diejenigen Geschichten, welche er bei der Besprechung des Katechismus zu verwenden gedenkt, für die betreffende Stunde zur häuslichen Wiederholung aufzugeben. 13. Wie die biblische Geschichte, so sind auch Bibelsprüche und Kirchenlieder, bezw. einzelne Strophen derselben, für die Erläuterung des Katechismus fruchtbar zu machen. 14. Es ist notwendig, dafs jede Anstalt ihren Spruchkanon besitzt. Derselbe mufs a) die notwendig zu lernenden Sprüche umfassen, b) dieselben nach den Katechismusstücken geordnet auf die einzelnen Klassen verteilen und c) sich gedruckt in den Händen der Schüler befinden. 15. Die Auswahl der sonst dem Gedächtnis einzuprägenden Schriftstellen ist nicht einseitig nach dem Gesichtspunkte der Beweiskraft zu treffen, sondern vornehmlich nach der ihnen innewohnenden Lebensfülle, ihrer Schönheit und Behaltbarkeit. Längere Schriftabschnitte sind nur in mafsvoller Beschränkung zu lernen. Die von Schultze und dem niederrheinischen Spruchkanon aufgestellten Forderungen gehen zu weit. 16. Die von dem Königl. Provinzial-Schul-Kollegium durch Verfügung vom 6. Februar 1871

verordnete Spruchsammlung entspricht im allgemeinen ihrer Aufgabe, ist aber einer Revision bedürftig. 17. Den Schülern eine Katechismusbearbeitung als Leitfaden für den Unterricht in die Hände zu geben, ist ratsam.

Der achtundzwanzigste Band berichtet über die Verhandlungen der achten Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen, welche im Plenar-Sitzungssaale der Königlichen Regierung zu Posen abgehalten wurde. Es waren 18 Gymnasien und zwei Progymnasien der Provinz vertreten.

Den ersten Gegenstand der Besprechung bildeten die Bestrebungen der Schule um Reinigung der deutschen Sprache von Fremdwörtern. Es wurden folgende Thesen angenommen: 1. Aufser den Lehnwörtern und den sogenannten fremden Wörtern (wie Olympia) sind auch die den Bildungsvölkern gemeinsamen fremden Kunstausdrücke beizubehalten. 2. Gegen die aus den alten Sprachen stammenden Fremdwörter, welche durch langen Gebrauch eingebürgert sind, soll man mit gröfserer Schonung verfahren als gegen die, welche von den mitlebenden Völkern kommen. 3. Die fremden Kunstausdrücke für Einrichtungen der Schule und für den Unterrichtsbetrieb sind nach dem Vorgange der Behörde zu verdeutschen, soweit gute deutsche Wörter vorhanden sind. 4. Von den schulwissenschaftlichen Kunstausdrücken soll die Schule die schon vorhandenen guten deutschen Wörter mehr und mehr gebrauchen, ohne die Kenntnis der fremden zu vernachlässigen, so lange dieselben in der Wissenschaft Geltung haben. 5. Die sonstigen Fremdwörter sollen nach dem Satze vermieden werden: „Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann“. Hauptsache ist dabei die Wirkung auf den Willen der Schüler, sich in der Schule wie im Leben eines reinen Deutsch zu befleifsigen. 7. Als Mittel zu derartiger Bestimmung und Gewöhnung des Schülers werden folgende anerkannt: a) Belehrung über die Gründe des Eindringens der Fremdwörter in die deutsche Sprache und über die bisherigen Reinigungsbestrebungen; b) Nachweis, dafs die deutsche Sprache dieser Art von Fremdwörtern durchaus nicht bedarf, weil sie selbst reich und schön genug ist und durch die Anwendung fremder statt heimischer Wörter ärmer gemacht, in ihrer Eigenart geschädigt, verunziert und entwürdigt wird; c) Hinweis darauf, dafs die Sprachmengerei einem grofsen Teil des Volkes das Verständnis der eigenen Volkssprache erschwert oder sogar unmöglich macht; d) Nachweis, dafs hinter dem Fremdwort sich oft Denkfaulheit, Unklarheit, Gedankenlosigkeit verbirgt; e) Hinweis darauf, dafs erst das Streben, seine Muttersprache rein zu sprechen und zu schreiben, den Menschen zur Herrschaft über seine Sprache führt und mithin besondere geistige Bildungskraft hat; f) Verdeutschung oder, wo diese nicht möglich, Erklärung der in dem deutschen Lehrstoff der verschiedenen Klassen vorkommenden Fremdwörter; g) strenge Achtsamkeit der Lehrer auf Sprachreinheit in allen mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schüler; h) Bestreben der Lehrkörper, bei Anträgen auf Einführung von Lehr- und Hülfsbüchern für den Unterricht, sowie bei Neuanschaffungen für die Schülerbibliothek thunlichst solche Bücher fernzuhalten, welche sich dem Bedürfnisse gröfserer Sprachreinheit offenbar verschliefsen; i) Bestreben der Lehrer selbst sich aller entbehrlichen Fremdwörter im Unterrichte, in den Jahresberichten der Anstalt und in den Beilagen zu denselben zu enthalten und so ihren Schülern ein gutes Beispiel zu geben. 8. Es ist zu wünschen, dafs eine Verfügung der Behörden allen Lehrern die Beobachtung der Sätze 7 g,

h, i noch besonders zur Pflicht macht und ihnen im allgemeinen ans Herz legt, nach Möglichkeit dazu mitzuwirken, dafs die Fremdwörterei der allgemeinen Umgangs- und Schriftsprache in den höheren Schulen keine Nahrung und keine Duldung finde.

Die weitere Beratung betraf die Frage: Durch welche Hülfsmittel ist eine zweckmäfsige Vorbereitung der Schüler auf die fremdsprachliche Lektüre zu fördern? Angenommen wurden folgende Thesen: 1. Die in letzter Zeit aufgekommenen Hülfsmittel (gedruckte Vokabularien, Präparationen und kommentierte Schulausgaben) sind nur dann als geeignet zu erachten, eine zweckmäfsige Vorbereitung der Schüler auf die fremdsprachliche Lektüre zu fördern, wenn sie a) die Schwierigkeiten für die Schüler wirklich erleichtern und nicht blofs verschieben, b) die Neigung zur Unselbständigkeit siegreich zu bekämpfen vermögen, c) die Gefahr ausschliefsen, den Erfolg der fremdsprachlichen Lektüre überhaupt zu schädigen. 2. Beim fremdsprachlichen Elementarunterricht ist darauf zu achten, dafs die Schüler a) sich daran gewöhnen, jeden Satz zum Zweck der Übersetzung ins Deutsche grammatisch zu zergliedern und b) sich in möglichst weitem Umfange den Wortschatz desjenigen Schriftstellers aneignen, den sie demnächst zu lesen anfangen sollen. 3. In jeder Lesestunde sind die Schüler mit dem für die nächste Stunde in Aussicht genommenen Abschnitt in der Weise bekannt zu machen, dafs ihnen die Vorbereitung mit dem Ergebnis der sprachrichtigen Übersetzung ermöglicht wird. Dieses Verfahren mufs im Anfange des Elementarunterrichts in einer gemeinschaftlichen Durcharbeitung des Lesestücks bestehen. 4. Es empfiehlt sich, von Zeit zu Zeit geeignete Abschnitte mündlich oder schriftlich aus dem Stegreif übersetzen zu lassen. 5. Für die Schulschriftsteller der IV und III sowie für Homer sind Spezialwörterbücher zu gebrauchen. 6. Es ist nicht zu verlangen, dafs die Schüler bei ihrer häuslichen Vorbereitung Ausgaben, die mit Anmerkungen versehen sind, die Hülfsmittel des geschichtlichen und geographischen Unterrichts, Handbücher der Mythologie, der Altertümer und dergl. mehr benutzen. 7. Es ist zu wünschen, dafs das Verständnis des Gelesenen beim Unterricht in der Klasse durch bildliche Darstellungen unterstützt werde. 8. In der Klasse haben die Schüler die gleichen Texte ohne Anmerkungen zu gebrauchen.

Es folgt die Verhandlung über Stoffverteilung und Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Zur Annahme gelangten folgende Thesen: 1. Über die in der Zirkularverfügung vom 31. März 1882 angegebene Lehraufgabe für Naturbeschreibung und Physik darf nicht, wie Gutachten einzelner Anstalten wünschen, hinausgegangen werden. 2. Der zoologische Unterricht in VI bildet einen propädeutischen Kursus für die Lehre von den Wirbeltieren. 3. In IV ist das Linnésche System zu lehren, in III ein natürliches in seinen wichtigsten Familien. 4. Die Mineralogie, ebenso die Lehre vom Bau des menschlichen Körpers ist der OIII zuzuweisen (nur für Gymnasien). 5. Die anatomischen und physiologischen Verhältnisse des menschlichen und des tierischen Körpers sind auf allen Stufen dem Fassungsvermögen der Schüler angemessen zu erörtern, so dafs der Unterricht in Anthropologie in OIII bezw. in UII (für Realgymnasien) der Hauptsache nach eine Zusammenfassung des früheren darstellt. 6. Die Unterweisung in der botanischen Terminologie geschieht nur gelegentlich der Beschreibung von Pflanzen. 7. Der physikalische Unterricht hat mit den all-

gemeinen Eigenschaften zu beginnen. 8. Es ist wünschenswert, dafs der naturwissenschaftliche Unterricht nur von Fachlehrern erteilt werde. 9. Die Unterrichtsweise ist hauptsächlich fragend-entwickelnd, der Vortrag kommt auf allen Stufen erst in zweiter Linie. 10. Bei der Auswahl der zu beschreibenden Naturkörper ist auf diejenigen in erster Linie Rücksicht zu nehmen, welche in der nächsten Umgebung häufig vorkommen. 11. Die Anlegung eines Herbariums ist wie die Anfertigung von Krystallmodellen höchstens zu empfehlen, aber nicht zu fordern; Insekten-Sammlungen sind nicht einmal zu empfehlen. Die Anlegung eines Schulherbariums durch den Lehrer erscheint notwendig. 12. Die lateinischen Pflanzen- und Tiernamen sind nicht zu verlangen, die griechischen Namen des Linnéschen Systems sind nicht zu lernen. 13. Naturwissenschaftliche Ausflüge empfehlen sich nur dann, wenn sie nur mit den Schülern einer oder mehrerer Klassen unternommen werden, welche ein besonderes Interesse für den Gegenstand an den Tag gelegt haben. 14. Der Lehrstoff in der Naturbeschreibung ist derart zu beschränken, dafs zu dessen Einprägung der häusliche Fleifs nicht in Anspruch genommen wird. 15. Die Schülerbibliothek soll Gelegenheit zu naturwissenschaftlicher Lektüre bieten. 16. Auch im naturwissenschaftlichen Unterricht ist ein Lehrbuch zu verwenden. 17. Für den Unterricht in Physik ist ein eigenes Lehrzimmer, an das physikalische Kabinett anstofsend, notwendig.

Den Schlufs bildete die Verhandlung über die Methode des deutschen Unterrichts in den Klassen VI bis OIII einschliefslich. Angenommene Thesen: 1. Kenntnis der wichtigsten Gesetze der deutschen Formenlehre und der Syntax läfst sich nur durch eine planvolle, selbständige Behandlung der Grammatik erreichen, neben welcher aber auch die sonst sich bietenden Gelegenheiten, d. i. die deutsche Lektüre, die schriftlichen Übungen und der fremdsprachliche Unterricht, für die grammatische Erkenntnis in mafsvoller Weise auszunutzen sind. 2. Der grammatische Unterricht ist auf das geringste Mafs und auf die Klassen VI, V und IV zu beschränken. In die VI gehört der einfache Satz (excl. der Arten der adverbialen Bestimmung); die Wiederholung der Redeteile und ihrer Flexion, die Einübung der Präpositionen; in die V vom einfachen Satz die Arten der adverbialen Bestimmung, die Satzverbindung und das Wichtigste vom Satzgefüge (Unterschied zwischen Haupt- und Nebensatz), starke und schwache Flexion; in die IV das Satzgefüge (Arten des Nebensatzes), sowie Wiederholung und Ergänzung der Pensen der Vorklassen. 3. Der grammatische Unterricht im Deutschen hat mit dem lateinischen Unterricht der 3 unteren Klassen in der Weise Hand in Hand zu gehen, dafs im allgemeinen die theoretische Unterweisung den deutschen, die praktische Einübung zum grofsen Teil den lateinischen Lehrstunden zufällt. 4. Es ist wünschenswert, dafs wenigstens in VI und V der deutsche und der lateinische Unterricht sich in der Hand desselben Lehrers befinden. 5. Ein Lehrbuch, das sich aber auf das Notwendigste beschränkt und keine Übungsstücke zu enthalten braucht, ist für den Unterricht in der deutschen Grammatik unentbehrlich. 6. Eine halbe Stunde wöchentlich genügt für den grammatischen Unterricht; volle Stunden demselben zu widmen empfiehlt sich nicht. 7. Die Behandlung des grammatischen Stoffes erfolgt nach der induktiv-heuristischen Methode. Die Beispiele, aus welchen die Schüler die Regel selber zu entwickeln angeleitet werden,

sind teils dem im Besitz der Schüler befindlichen, teils dem in den Lesestücken enthaltenen Sprachstoff zu entnehmen, teils vom Lehrer in der Form von selbständigen, inhaltreichen Mustersätzen zu geben. 8. Ein besonderer, systematischer Unterricht in der Orthographie ist auf dem Gymnasium nicht erforderlich, die Belehrungen hierüber erfolgen gelegentlich und nach Bedürfnis; dagegen erfordert die Interpunktionslehre eine besondere Unterweisung. 9. Bei der Wahl des Stoffes zu den Diktaten, welche der Einübung der Orthographie und Interpunktion gewidmet sind, ist ein methodischer Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren auch in inhaltlicher Beziehung zu beobachten und die geflissentliche Häufung von Schwierigkeiten zu vermeiden. 10. Es empfiehlt sich, beim Diktieren die Sätze den Schülern zweimal vorzusprechen, zuerst den Satz im ganzen, dann den vorläufig niederzuschreibenden Teil desselben. Bei der Rückgabe der korrigierten Diktate ist die Schultafel, aber nur für diejenigen Wörter, in denen gefehlt worden ist, in Anspruch zu nehmen. 11. Diktate sind auf die Klassen VI bis IV zu beschränken; dieselben sind in VI wöchentlich, in V zweiwöchentlich, in IV etwa dreiwöchentlich. 11a. Es empfiehlt sich, die Schreibstunden in V für den Unterricht in der Orthographie dadurch zu verwerten, dafs für die Schreibübungen Wörter von besonderer orthographischer Schwierigkeit ausgewählt werden. 12. Den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts bildet die Lektüre; dieselbe hat sich in den unteren und mittleren Klassen auf einzelne nicht zu umfangreiche Lesestücke zu beschränken. 13. Der Lehrer lese in den unteren Klassen das gewählte Stück den Schülern zuerst, sei es ganz, sei es abschnittsweise, vor; er verzichte auf dieses Mittel zur Erzielung eines richtigen Gesamteindrucks nur, wenn Schüler vorhanden sind, die den übrigen im Lesen zum Muster dienen können. Das Vorausschicken von Vorbemerkungen zum Verständnisse der Lesestücke wird unter der Voraussetzung einer sorgfältigen und planvollen Auswahl derselben in der Regel entbehrlich sein. 14. An das Vorlesen durch den Lehrer schliefse sich eine belehrende Mitteilung desselben, in welcher unbekannte Worte, Wendungen und Gegenstände kurz erklärt werden, in den mittleren Klassen auch das Wichtigste über die metrische Form gegeben wird. 15. Dann wird das Lesestück (bezw. bei gröfseren ein Abschnitt desselben) von den Schülern gelesen; auf gutes, d. h. streng sinngemäfses und womöglich geschmackvolles Lesen ist mit allen Mitteln hinzuarbeiten. 16. Hierauf erfolgt die Erklärung des Inhalts in Form der fragenden Entwickelung. 17. Es empfiehlt sich, das auf dem Wege der fragenden Entwickelung Gewonnene in kleinen Aufgaben zur sofortigen mündlichen Wiedergabe von den Schülern zusammenfassen zu lassen. 18. Das Verständnis für den Inhalt des Gelesenen ist allmählich dahin zu fördern, dafs die Schüler imstande sind, die Gedankenordnung eines Stückes selbstthätig herauszufinden. 19. Aufser dem Inhalt des Lesestückes kommt bei der Behandlung desselben die sprachliche Seite soweit zur Beachtung, wie zum Verständnis erforderlich ist. 20. Poetische Lesestücke erfordern — rein lyrische Gedichte ausgenommen — keine wesentlich andere Behandlung als die prosaischen. 21. Zum Memorieren und Deklamieren eignen sich in der Regel nur Gedichte; in der III können auch bisweilen kurze prosaische Abschnitte zum Auswendiglernen aufgegeben werden. 22. Ein Kanon der in den einzelnen Klassen von allen Schülern zu erlernenden Gedichte ist erforderlich; derselbe ist aber auf wenige Gedichte von bleibendem

Wert zu beschränken und von Zeit zu Zeit nach Bedürfnis einer Durchsicht zu unterziehen; die erlernten Gedichte, auch die der Vorklassen, sind durch fortgesetzte Wiederholungen im Gedächtnisse der Schüler zu erhalten. 23. Anforderung an das Deklamieren ist sinngemäfser Vortrag und Genauigkeit ohne die geringste Änderung; ausdrucksvoller Vortrag ist anzustreben, jedoch alles Gekünstelte und Gezierte, insbesondere auch Geberdensprache und Gesten fern zu halten. 24. Es empfiehlt sich, in unserer Provinz mit Aufsätzen nicht früher als im zweiten Semester der V zu beginnen; die ersten Versuche sind wenigstens ein Semester hindurch nur Klassenarbeiten. 25. Bis OIII einschliefslich sind die Aufsätze so vorzubereiten und die gestellten Themata in der Klasse so eingehend zu besprechen, dafs die Hauptarbeit der Schüler in dem Niederschreiben eines inhaltlich ganz und der Form nach wesentlich gegebenen Stoffes besteht. 26. Die Aufsätze bestehen in V ausschliefslich, in IV hauptsächlich in der Wiedergabe vom Lehrer vorbereiteter Geschichten; in IV bietet daneben auch der geschichtliche Unterricht und die lateinische Lektüre geeigneten Stoff. 27. Auch in UIII sind die Aufsätze vorwiegend erzählenden Inhalts; Beschreibungen von Natur- und Kunstgegenständen sind nicht ausgeschlossen. In OIII kommen noch hinzu Übersetzungen aus dem Gebiet der fremdsprachlichen Lektüre und abgekürzte Darstellungen aus derselben. 28. Umarbeitungen prosaischer und poetischer Vorlagen sind nur mit grofser Vorsicht aufzugeben. 27. Mehrere Themata zur Auswahl zu stellen, ist nicht empfehlenswert. 30. Bei häuslichen Aufsätzen ist zunächst ein Termin zur Fertigstellung des Konzepts zu setzen; die Abgabe der Reinschriften erfolgt an einem und demselben Tage an den Lehrer selbst. 31. In V und IV werden vom Lehrer nur Verstöfse gegen Orthographie, Interpunktion und Grammatik als Fehler bezeichnet, in III aufserdem auch Verstöfse gegen Satzbau, Wortstellung und Wahl des Ausdrucks; die Korrektur mufs mafsvoll sein und nicht das minder Gute, sondern nur das unbedingt Falsche zu beseitigen suchen; dafs die Korrekturzeichen im Kollegium festgestellt und in allen Klassen dieselben seien, ist zweckmäfsig. 32. Vor der Rückgabe der Hefte, die erst erfolgt, wenn alle Aufsätze vom Lehrer korrigiert sind, findet eine Besprechung der von den Schülern gemachten Fehler auf Grund einer gruppierenden Zusammenstellung derselben statt. 33. Eine Fehlerverbesserung seitens der Schüler findet nur insofern statt, als die Verstöfse gegen Orthographie, Interpunktion und Elementargrammatik verbessert werden. 34. Der deutsche Unterricht kann bei der geringen ihm zugewiesenen Stundenzahl seine wichtigen Aufgaben allseitig nur dann erfüllen, wenn alle anderen Unterrichtsfächer demselben ihre Hülfe leihen.

Der letzte Teil der Tagesordnung betraf die nicht eigentlich zur Verhandlung kommende Frage: Sind die Anstalten mit Doppelklassen, Wechselcöten oder Parallelcöten einzurichten? Die Versammlung erklärte sich nach kurzer Debatte für Parallelcöten.

H. Kern.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. **Hans Meyer, Preufsische Festspiele für Schulen.** Berlin, J. Springer, 1889. 112 S. 8. 1,60 M. Drei Stücke: Rofsbach, Die Lützower, Weihnachten vor Paris. — Echt preufsisch und deutsch zugleich, leicht aufzuführen, sehr hübsch und empfehlenswert!

2. **Tuchhändler, Zur Weckung und Pflege der Selbstthätigkeit im erziehenden Unterricht durch den Betrieb der Grammatik.** Progr. von Buchsweiler. Strafsburg i. E., 1888. 34 S. — Verf. dieser mit liebevollem Verständnis für den erziehenden Unterricht geschriebenen Abhandlung hat, die pädagogischen Grundsätze Herbarts und seiner Nachfolger mit selbständigem Urteil und Geschick anwendend, an Beispielen aus der griechischen und lateinischen Grammatik gezeigt, wie der Unterricht auch auf diesem Gebiet nutzbar gemacht werden kann zur Gewöhnung an selbstthätige geistige Arbeit.

3. **W. Vietor, Phonetische Studien.** Zeitschrift für wissenschaftliche und praktische Phonetik mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht in der Aussprache. Band II Heft 1 (S. 1—112). Marburg, N. G. Elwert, 1888.

4. **Die vor- und nachmärzliche Mittelschule Österreichs.** Wien, A. Pichlers Witwe u. Sohn, 1889. 55 S. 40 kr.

5. **G. Bilfinger, Die babylonische Doppelstunde.** Progr. des Eberhard-Ludwig-Gymnasiums in Stuttgart 1888. 55 S. 4.

6. **Ed. Lockroy, Über die Zukunft des klassischen Unterrichts in Frankreich.** Rede, gehalten am 30. Juli 1888 an der Sorbonne zu Paris. Aus dem Französischen übersetzt von J. Singer. Wien, C. Konegen, 1888. 16 S. 0,60 M.

7. **W. Maler, Die Stellung der höheren Schulen zu der Fremdwörterfrage.** Stuttgart, Friedr. Frommanns Verlag (E. Hauff), 1888. 61 S. 1 M.

8. **K. E. Georges, Lexikon der lateinischen Wortformen.** Erste Lieferung: Titel, Vorrede und Bogen 1 bis 5. Leipzig, Hahnsche Verlagsbuchhandlung, 1889. 2 M.

9. **Volkmar Hölzer, Beiträge zu einer Theorie der lateischen Semasiologie.** Berlin, S. Calvary & Co., 1889. 194 S. (Berliner Studien für klassische Philologie und Archäologie. 6. Band, 3. Heft.)

10. **W. Gillhausen, Praktische Schulgrammatik der lateinischen Sprache.** 10. Auflage der Schulgrammatik von H. Moiszisstzig. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1889. VI und 378 S. — Mannigfach verändert, in einzelnen Partieen ganz umgearbeitet, durchweg zeit-, sach- und zweckgemäfs behandelt.

11. **Die Komödien des Terentius**, erklärt von **A. Spengel**. Erstes Bändchen: Andria. 2. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. XXXIV u. 168 S.

12. Hammelrath, Bemerkungen zu den Dialogen und Episteln des L. Annaeus Seneka. Progr. des Kgl. Gymn. zu Siegburg 1888. 7 S. 4.

13. M. Stock, De Vitruvii sermone; de formis enuntiatorum temporalium. Dissertation von Berlin 1888. 40 S.

14. E. Joannides, Sprechen Sie Attisch? Moderne Konversation in altgriechischer Umgangssprache nach den besten attischen Autoren. Leipzig, C. A. Kochs Verlag (J. Sengbusch), 1889. VIII u. 68 S. 1,20 M.

15. Aristophanis Ranae. Annotatione critica, commentario exegetico et scholiis Graecis instruxit F. H. M. Blaydes. Halis Saxonum in orphanotrophei libraria, 1889. XXVI u. 551 S. 10 M. — Auch dieser 8. Band der Blaydesschen Ausgabe der Komödien des Aristophanes ist eine wahre Fundgrube für den Forscher, da das Material für Kritik und Exegese in grofsartiger Fülle geboten wird. Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 300.

16. Karl A. Gutmann und G. N. Marschall, Grundrifs der deutschen Sprach- und Rechtschreibelehre für höhere Lehranstalten. Vierte, durchgesehene Auflage. (Mit einem Begleitworte für den Lehrer). München, R. Oldenbourg, 1888. XVI u. 274 S. geb. 1,90 M.

17. Hugo Th. Horak, Goethes Faust. I. T. Mit Einleitung und Anmerkungen versehen. Wien, Hölder, 1888. 162 S. 8. 8,50 M.

18. Ed. Kuenen, Schillers Jungfrau von Orleans. 92 S. 16. 2. Aufl.

19. M. Evers, Goethes Iphigenie auf Tauris. 134 S. 16. Nr. 8 und 9 aus der Sammlung: Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium. Leipzig, Bredt, 1888. à 1 M.

20. Feichtinger, Abrifs der französischen Syntax mit Rücksicht auf lateinische Vorkenntnisse dargestellt. Wien, Alfr. Hölder, 1888. 56 S. 30 kr.

21. K. Knochenhauer, Grundrifs der Weltgeschichte für den Unterricht in Schulen. 4. Aufl. Potsdam, Aug. Stein, 1888. II u. 320 S. 2,40 M. Vgl. diese Zeitschr. 1881 S. 688.

22. A. Holm, Griechische Geschichte von ihrem Ursprunge bis zum Untergange des griechischen Volkes. Zweiter Band: Geschichte Griechenlands im 5. Jahrhundert v. Chr. 1. und 2. Lieferung (6. u. 7. Lieferung des Gesamtwerkes). Berlin, Calvary & Co. S. 1—192. 4 M.

23. W. Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 14., verb. Auflage, bearb. von F. Behr. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1888. XII u. 375 S. brosch. 2,80, geb. 3,30 M. Vgl. die Anzeige der 13. Aufl. in dieser Zeitschr. 1886 S. 301.

24. Länderkunde von Europa. Herausgegeben unter fachmännischer Mitwirkung von A. Kirchhoff. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1888. Lief. 58—61. Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 784 Nr. 33.

25. J. Burgkhardt, Das Erzgebirge. Eine orometrisch-anthropogeographische Studie. Mit einer Karte. Stuttgart, J. Engelhorn, 1888.

26. Th. Spieker, Lehrbuch der ebenen Geometrie mit Übungsaufgaben für höhere Lehranstalten, 18. Aufl. Potsdam, Aug. Stein, 1888. VI u. 298 S. Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 698.

27. Derselbe, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra mit Übungsaufgaben für höhere Lehranstalten, 3. Aufl. Ebenda 1888. II und 398 S. 2,40 M. Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 698.

28. H. Schubert, Sammlung von arithmetischen und algebraischen Fragen und Aufgaben, verbunden mit einem systematischen Aufbau der Begriffe, Formeln und Lehrsätze der Arithmetik, für höhere Schulen. 2. Heft. Für obere Klassen. 2. Aufl. Ebenda 1888. S. 225—452. Vgl. diese Zeitschr. 1884 S. 375.

29. B. Widmann und S. Widmann, Kaiserlieder. Für den zwei- und dreistimmigen Schulchor. Leipzig, C. Merseburger, 1889. 0,20 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Vereinfachung des evangelischen Religionsunterrichts auf Gymnasien.

In § 3, 1 der bestehenden Ordnung der Entlassungsprüfung an den Gymnasien heifst es: „In der christlichen Religionslehre mufs der Schüler von dem Inhalt und dem Zusammenhang der heiligen Schrift, von den Grundlehren der kirchlichen Konfession, welcher er angehört, und von den Hauptepochen der Kirchengeschichte eine genügende Kenntnis erlangt haben.“

Demgemäfs bestimmt der Lehrplan für das Gymnasium vom 31. März 1882 die Lehraufgabe in der christlichen Religionslehre für Schüler der evangelischen Konfession folgendermafsen: „Biblische Geschichte des Alten und besonders des Neuen Testaments. Katechismus mit den nothwendigsten zur Erläuterung dienenden Bibelstellen. Erklärung des Kirchenjahres; Einprägung einiger bedeutender Kirchenlieder. Bekanntschaft mit dem Hauptinhalt der heiligen Schrift, besonders des Neuen Testaments (aus welchem Abschnitte in der Urschrift zu lesen für den Unterricht in der obersten Klasse empfohlen wird), und mit den sichern Thatsachen in betreff der Abfassung der einzelnen Bücher. Hauptpunkte der Glaubens- und Sittenlehre. Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Kirchengeschichte und ihren hervorragenden Trägern.“

Endlich lauten die Erläuterungen zu dem Lehrplan der Gymnasien bezüglich des Religionsunterrichts: „Durch den lehrplanmäfsigen Religionsunterricht soll dem Schüler ein solches Mafs des Wissens auf dem religiösen Gebiet vermittelt werden, dafs er nicht allein mit den Lehren, den Vorschriften und der geschichtlichen Entwickelung seiner Konfession bekannt ist, sondern auch zu der Festigkeit eines begründeten Urteils über das Verhältnis derselben zu andern Bekenntnissen oder zu besonderen Zeitrichtungen befähigt wird. Dabei ist festzuhalten, dafs die Schule nicht Theologie lehrt, sondern Religionsunterricht erteilt,

welcher der Sammlung und Vertiefung des Gemütes zu dienen hat. Jede Überbürdung des Gedächtnisses mit Daten, welchen an sich oder für das betreffende Lebensalter ein religiöser Gehalt nicht beizumessen ist, mufs als Beeinträchtigung der Aufgabe des Religionsunterrichts fern gehalten werden."

Mit diesen Bestimmungen sind die allgemeinen Ziele, wie die einzelnen Aufgaben des evangelischen Religionsunterrichts klar, zutreffend, mafsvoll festgesetzt.

Doch liegt es in der Natur derartiger Bestimmungen, dafs sie verschiedener Auslegung fähig sind. Auch die vorstehend zusammengestellten entgehen diesem Schicksal nicht. Sie würden ihm wahrscheinlich auch dann nicht entgehen, wenn sie zu eigentlichen Pensen für die einzelnen Klassen ausgestaltet worden wären.

Verschiedenartigkeit der Auslegung aber wird sehr wichtige Folgen haben sowohl für die Behandlungsweise, wie hinsichtlich der Menge des Unterrichtsstoffs.

Welche von den Sätzen der in Rede stehenden Bestimmungen nun haben, wie es scheint, verschiedenartige Auffassung erfahren?

1. Zu den Lehraufgaben gehört: Bekanntschaft mit dem „Hauptinhalt" der heiligen Schrift, besonders des Neuen Testaments. Was ist unter dem „Hauptinhalt" zu verstehen? und in welcher Art soll die Bekanntschaft mit ihm vermittelt werden?

Sollen die Schüler sämtliche Alt- und Neutestamentlichen Schriften kennen und eine Übersicht des „hauptsächlichen" Inhalts jedes einzelnen Buches geben lernen? Das kann es doch nicht heifsen! Denn sonst müfste eins von zweien eintreten: entweder müfsten die Schüler nach und nach die ganze Bibel lesen, und dazu reicht erstens die Zeit nicht aus, zweitens eignen sich manche Schriften keineswegs zur Schullektüre; oder die Schüler müfsten den Inhalt auch von solchen biblischen Schriften lernen, die sie nicht selbst gelesen haben, und dies wäre zunächst oberflächlich und unwissenschaftlich, es wäre aber weiter auch eine wirkliche Gedächtnisüberbürdung mit Wissensstoff, der sich zwar auf Dinge der Religion bezieht, aber wegen der Art der Behandlung nicht religiös bildend wirkt.

Das kann also mit dem Worte „Hauptinhalt" nicht gemeint sein. Ich würde auch garnicht darauf kommen, dafs dies gemeint sein könnte, wenn nicht so viele „Leitfäden" oder „Lehrbücher" für den evangelischen Religionsunterricht, meist in einem „Bibelkunde" überschriebenen Abschnitte, den Inhalt sämtlicher Alt- und Neutestamentlichen Schriften zusammenstellten. Es thun dies sowohl solche, die vor, als solche, die nach den revidierten Lehrplänen erschienen sind, und sowohl umfangreichere als auch möglichst knapp gehaltene.

Solche Leitfäden sollen doch in den Händen der Schüler sein und thatsächlich dem Unterricht zu Grunde liegen. Und

derartigen Büchern darf wohl manches fehlen, was eben der unterrichtende Lehrer ergänzen mag, aber sie sollen nichts enthalten, was nicht wirklicher Unterrichtsstoff ist.

So liegt denn die sorgliche Frage nahe: sollen am Ende doch die nach diesen Leitfäden unterrichteten oder zu unterrichtenden Schüler alle jene Übersichten sich aneignen? auch wenn sie die Schriften selbst nicht gelesen haben? Nein? Nun, wenn nur den Inhalt derer, die sie gelesen haben, wozu denn den Inhalt aller angeben? Und freilich, mufs man sofort weiter fragen, wozu gedruckte Inhaltsangaben auch der zu lesenden Schriften? Was der Schüler unter der Leitung des Lehrers selbst gelesen hat, das kann und soll er, wiederum unter der Leitung des Lehrers, auch in wohlgeordneter Inhaltsübersicht selbst zusammenstellen; das thut er ja vielfach auch bei der sonstigen Lektüre deutscher wie fremdsprachlicher Schriften, und das allein ist wahrhaft bildend für ihn.

Die Lehrbücher thäten deshalb, nach meiner Meinung, gut, sofern sie eben als Leitfäden in den Händen der Schüler sein wollen, solche Inhaltsübersichten über die biblischen Schriften ganz wegzulassen. Sie sind in der That für Schriften, die der Schüler selbst liest, mindestens überflüssig, und den Schüler den Inhalt von Büchern lernen zu lassen, die er nicht gelesen, ist unpädagogisch und hindert die höheren Zwecke des Religionsunterrichts mehr als es sie fördert.

In solchen Inhaltsangaben sämtlicher biblischer Bücher kann ich also meinerseits das nicht finden, was die Verordnungen den „Hauptinhalt" der heiligen Schrift nennen.

Was ist denn nun dieser Hauptinhalt?

Ich trenne hier zunächst das Alte vom Neuen Testament. Den Hauptinhalt des Alten Testaments sehe ich nur in dem, was den Glauben an den persönlichen Gott als den Schöpfer und Regierer, ferner, was das Bewufstsein davon weckt und stärkt, dafs der Mensch trotz allen Irrens, Strauchelns und Fallens doch nach und zu Gott geschaffen ist, weiter, was zum Verständnis des göttlichen Heilswegs beiträgt, endlich, was in besonderer Weise vorbildlich ist und zur Lehre und Vermahnung dient.

Dieser Inhalt des Alten Testaments wird den Schülern genugsam erschlossen durch eine angemessene Auswahl von „biblischen Geschichten", von Abschnitten aus den Propheten, aus den historischen Büchern (besonders des Samuel), aus den Sprüchen Salomos (es genügen 2—3 Gruppen von Sprüchen, die einen innern Zusammenhang haben), endlich und besonders von Psalmen (etwa: 1; 2; 8; 19; 22; 23; 24; 27; 32; 33; 42; 46; 50; 51; 72; 73; 84; 90; 91; 92; 103; 104; 110; 121; 126; 130; 137; 139; 145; 146). Die wichtigsten messianischen Weissagungen werden natürlich (schon bei der Katechismuserklärung) zusammengestellt, besprochen und gelernt. Gelernt wird auch, und zwar

in beiden Tertien, eine nicht zu kleine Anzahl von Psalmen oder Psalmstellen (etwa: 1; 19 (2—7, 12—15); 23; 32 (1—5); 51 (3—6, 12—14, 19); 90; 103; 121; 126; 139 (1—4, 7—10, 23 und 24); aus anderen Psalmen hie und da einzelne Verse.

Das ist also der „Hauptinhalt" des Alten Testaments. Gewonnen in den unteren und mittleren Klassen, wird er auf den höheren Stufen — ebenso wie Katechismus, Spruch und Lied — wiederholt und zwar am besten durch Heranziehung, Einfügung, Verwertung bei den späteren Lehraufgaben, wenngleich ich auch die selbständige Repetition der Lehrpensen der früheren Klassen auf den höheren Stufen, besonders in Sekunda, für berechtigt halte.

Jedenfalls wird dieser Hauptinhalt des Alten Testaments ohne Gedächtnisüberbürdung angeeignet und bewahrt.

So einfach gestaltet sich natürlich die Aneignung des Hauptinhalts des Neuen Testaments nicht. Auch die revidierten Lehrpläne verlangen Bekanntschaft mit dem Hauptinhalt „besonders" des Neuen Testaments und empfehlen wenigstens in der obersten Klasse Abschnitte in der Urschrift zu lesen. Um den Hauptinhalt des Neuen Testaments evangelischen Knaben und Jünglingen in gebührender Weise und in rechtem Mafse bekannt zu machen, dazu gehört eine ausgiebige, sorgsame und gründliche Lektüre der hauptsächlichsten Abschnitte und Schriften desselben. Das Neue Testament mufs dem evangelischen Gymnasiasten ein in seinen Hauptteilen vertrautes Buch werden. Nachdem er eine Auswahl „biblischer Geschichten" aus demselben sich angeeignet und sodann in die Sonntagsevangelien (mit Weglassung der schwierigsten) eingeführt worden ist, soll er einen Überblick über das Leben und das Charakterbild des Herrn gewinnen, sei es durch die Lektüre ausgewählter Abschnitte aus allen Evangelien, sei es durch zusammenhängende Lektüre des Matthäus- oder Lukas-Evangeliums. Ferner liest er die Apostelgeschichte und wird, besonders auf Grund dieser sowie bezüglicher Stellen aus den Evangelien, mit dem Charakter, der Wirksamkeit und den Schicksalen der hervorragendsten Apostel bekannt gemacht.

Ist er somit — etwa bis zum ersten Halbjahr der Untersekunda einschliefslich — genügend eingeführt in den Hauptinhalt der erzählenden Schriften des Neuen Testaments, so tritt nunmehr die Lektüre der lehrhaften und dogmatischen Abschnitte in den Vordergrund. War vorher überall lediglich die Luthersche Übersetzung zu Grunde gelegt, so wird für die fernere Lektüre die gelegentliche Benutzung der Urschrift neben der Übersetzung wenigstens zu gestatten sein, da nicht wenige Stellen der in Frage kommenden lehrhaften Abschnitte und Schriften unter Mitbenutzung der Urschrift besser und leichter zum gründlichen Verständnis zu bringen sind.

Es werden aber zu eingehender Behandlung etwa folgende Schriften gelangen können: im zweiten Halbjahr der Untersekunda

und in Obersekunda aus Matthäus resp. aus den Synoptikern die Bergpredigt, die sogenannte Instruktionsrede, die Parabeln, lauter den Schülern schon bekannte Abschnitte, der Brief an die Galater, der an die Philipper, der 1. Petrusbrief, der Jakobusbrief, der 1. Johannesbrief. der 1. Brief an den Timotheus, Korinther I, Kap. 1—3, 11—15 und der Brief an den Titus, in Prima sodann Abschnitte aus dem Johannesevangelium (etwa 1, 1—18; 3; 4, 1—42; 5, 17—47; 6, 26—71; (7, 14—44); 8, 12—59; (10); 12, 20—50; 13; 14; 15; 16; 17) und der Römerbrief.

Es wäre nun sehr zu wünschen, dafs theologisch gebildete Schulmänner oder Theologen, die Lehrgeschick besitzen, Neutestamentliche Schriften für den Schulgebrauch bearbeiteten, und zwar nicht etwa unmittelbar für die Schüler, sondern für den Lehrer, aber insofern dieser Sekundanern und Primanern, nicht Theologie Studierenden die Schriften zu erklären hat. Denn die sachgemäfse und einfache Erklärung lehrhafter Abschnitte und dogmatischer Schriften des Neuen Testaments vor Schülern, so dafs diese gründlich eingeführt werden und reichen Gewinn haben für Kopf und Herz, ist wahrlich keine leichte Sache. Hierin vor allem sollten wir evangelische Religionslehrer einander treulich Handreichung thun. Einige wenige gute Anfänge und Proben sind gemacht.

2. Zu den Lehraufgaben rechnen die revidierten Lehrpläne ferner: „Hauptpunkte der Glaubens- und Sittenlehre“. Viele — das kann man wiederum aus den gangbaren Leitfäden und Lehrbüchern ersehn — verstehen diese Forderung so, dafs in Prima Dogmatik und gar auch Ethik nach ihren wesentlichsten Teilen im Zusammenhange gelehrt werden müsse. Ich verstehe es nicht so und würde, wenn es gleichwohl so gemeint wäre, eine derartig selbständige Behandlung der dogmatischen und ethischen Hauptpunkte nicht für geeignet erachten können.

Für mich steht — wie man schon bemerkt haben wird — überhaupt Schriftlektüre im Mittelpunkt des Religionsunterrichts. Und ich denke, die evangelischen Berichte von dem Leben des Herrn, dessen wichtigste Reden und die bedeutsamsten von den didaktischen und paränetischen Schriften seiner hervorragendsten Apostel mit Sorgfalt und Hingabe lesen, das ist die beste Gelegenheit und das beste Mittel, in den oberen Klassen des Gymnasiums die Hauptpunkte der Glaubens- und Sittenlehre zu behandeln. Die Beziehungen auf den Inhalt und auf den Wortlaut des Katechismus sind dabei ganz selbstverständlich. Gegen die Durchnahme aber einer systematischen, wenn auch noch so sehr auf die Hauptpunkte beschränkten Ethik oder Dogmatik auf dem Gymnasium mufs ich mich ganz entschieden aussprechen. Einmal liegt, richtig betriebene Lektüre vorausgesetzt, wirklich kein stichhaltiger Grund dazu vor. Und ist es denn ferner nicht viel besser, unmittelbar und allein aus der Quelle zu schöpfen, sobald die Fähigkeit dazu vorhanden ist? Die Neutestamentlichen

Hauptbegriffe, in denen sich die Hauptpunkte der Glaubens- und Sittenlehre darstellen, lassen sich doch in keiner andern Weise so klar machen als in dem Zusammenhange, in welchem sie in der Schrift gebraucht sind. Endlich aber und hauptsächlich ist, wenn wirklich ausreichende und gründliche Lektüre getrieben wird, auch überhaupt keine Zeit vorhanden, daneben noch zusammenhängend Glaubens- und Sittenlehre zu behandeln, es müfsten denn Lehrer wie Schüler eine ganz aufserordentliche Begabung haben, oder es müfste die häusliche Thätigkeit der Schüler in ungebührlichem Mafse in Anspruch genommen werden. Denn gründliche Lektüre kostet immer viel Zeit, auch bei den deutschen und fremdsprachlichen Schriftwerken, die sonst dem Sekundaner und dem Primaner vorgelegt werden; sie kostet nirgends so viel Zeit als bei den Neutestamentlichen Schriften. Man möge nur das folgende Exempel mitnehmen, es mag so äufserlich und mechanisch erscheinen, wie es will. Der Klassensitz von Untersekunda bis zur Reifeprüfung ist ein 4jähriger. In den 4 Jahren finden nicht viel über 300 Religionsstunden statt. Die oben von mir vorgeschlagene Lektüre während dieser 4 Jahre umfafst, abgesehen von der Apostelgeschichte, in der kleinen Tischendorfschen Ausgabe etwa 230 Seiten. Nun ist ja die Schwierigkeit der Schriften nicht auf allen Seiten eine gleich grofse, durchschnittlich aber wird man in jeder Stunde 1 bis 1½ Seite bewältigen. Ja, mehr rechne ich nicht. Man darf sich doch nicht optimistisch täuschen. Das Papier ist ja geduldig und nimmt eine Menge Aufgaben für ein Semester auf — und nicht blofs im Religionsunterricht —, aber das Semester hat doch eben nur so und so viel Stunden und die Schulstunde nur so und so viel Minuten und der Schüler nur einen gewissen Grad von Fassungskraft, und Lesen, Erklären, Überblicken und Zusammenfassen in der einen Stunde, in jeder nächsten Wiederholen, dann Weitererklären, wieder Überblicken und Zusammenfassen, nach einiger Zeit eine Wiederholung des bisher gelesenen Abschnitts u. s. w., das kostet bei treuester Arbeit und redlichstem Auskaufen der Zeit seitens des Lehrers und bei teilnahmvollster Aufmerksamkeit und stetem Fleifs der Schüler viel Zeit und viel Kraft. Also, wie gesagt, mehr wie 1—1½ Seiten rechne ich nicht auf die Unterrichtsstunde. Mithin werden für die Lektüre in dem angenommenen Umfang etwa 200 Stunden von den vorhandenen etwa 300 in Anspruch genommen. Das letzte Drittel verbleibt für die Apostelgeschichte in Untersekunda, für Kirchengeschichte nebst Unterscheidungslehren und Symbolen in Prima und für — Repetitionen auf allen 3, resp. 4 Klassenstufen.

Wie man aufser diesen Pensen und jenen Schriften noch die Briefe an die Thessalonicher, an die Epheser, an Philemon, den Hebräerbrief und umfangreichere Abschnitte aus beiden Korintherbriefen durcharbeiten und dann doch noch Glaubens- und Sitten-

lehre, ja sogar auch die Augustana noch behandeln kann, das verstehe ich nicht. Und doch giebt es Lehrbücher, nach denen eine solche Menge von Stoff zu bewältigen ist. Ich teile diese Hoffnung nicht. Ich brauche schon für jenes kleinere Lektüre-Pensum das angegebene Zeitmafs. Sollte ich aber noch lernen, mit weniger Zeit dafür auszukommen, so würde ich froh sein, die Lektüre vermehren zu können, und würde es nicht vorziehen, Glaubens- und gar Sittenlehre zu behandeln oder, obwohl sich dafür noch am ehesten einige Gründe geltend machen liefsen, die Augustana auszulegen.

3. Hier führt mich die Betrachtung auf eine besonders wichtige Bestimmung in den „Erläuterungen“ zu den revidierten Lehrplänen, die, obgleich keiner verschiedenen Deutung fähig, dennoch, wie ich glaube, vielfach verfehlt wird. Es wird dort sehr bestimmt ein Doppeltes unterschieden: auf der einen Seite steht, was der Religionsunterricht für den Kopf, auf der andern, was er für das Herz bedeuten und wirken soll.

Für den Kopf soll er — wie jeder Unterrichtsgegenstand — zweierlei wirken. Erstens ein Wissen: er soll ihm „die Lehren“, „die Vorschriften“ und „die geschichtliche Entwickelung seiner Konfession“ bekannt machen. Aber es genügt nicht die gedächtnismäfsige Aneignung. Es soll zweitens erreicht werden die Befähigung des Schülers „zur Festigkeit eines begründeten Urteils über das Verhältnis“ seines Bekenntnisses „zu anderen Bekenntnissen oder zu besonderen Zeitrichtungen“. Dabei ist also selbstverständlich, dafs er veranlafst wird, über den ihm gebotenen religiösen Gedächtnisstoff zu denken, ihn erkenntnismäfsig in sich zu verarbeiten, zu einem einfachen, aber klaren Verständnis zu erheben und so zu einem begründeten Urteil zu gelangen.

Nun, ohne das erforderliche Wissen kommt man nirgends zu einem begründeten Urteil, das ist unzweifelhaft; aber andererseits hindert nichts so sehr die Gewinnung und Sicherung fester Urteile als eine Überschüttung mit Wissensstoff. Dadurch wird die Gedächtniskraft unaufhörlich angespannt und sozusagen abgehetzt, und die Ruhe und Sammlung der geistigen Kraft zum Be- und Durchdenken fehlt. Zur Gewinnung von klaren und begründeten Urteilen gehört aber — wenigstens bei Köpfen von Durchschnittsbegabung — eine gewisse Ruhe und innere Sammlung zum Um- und Überblick. Daher kann man bei den sogenannten statistischen Naturen so oft sehen, dafs sie fast auf keinem Gebiet, auf welchem sie viel wissen und täglich mehr lernen, feste und klare Urteile haben, ja dafs ihnen überhaupt die Urteilskraft verhältnismäfsig unentwickelt geblieben ist. Andererseits ist es gleichfalls eine häufige Erfahrung, dafs Leute mit verhältnismäfsig wenigem, aber wohlgeordnetem Wissen auf ihren Gebieten sehr klare, sichere und zutreffende Urteile haben und überhaupt urteilstüchtige Menschen sind.

Das ist denn also bei allem Unterricht wohl zu beachten und nicht zum wenigsten beim Religionsunterricht.

Aber die „Erläuterungen“ zeigen auch sehr bestimmt, was der Religionsunterricht für das Gemüt wirken soll: „der Sammlung und Vertiefung des Gemüts“ soll er dienen.

Darüber wird von einsichtigen und wohldenkenden Männern, auch Schulmännern, nun schon so lange geklagt, dafs der heutige Unterrichtsbetrieb der Sammlung und Vertiefung des jugendlichen Geistes wenig dienlich sei. Und zwar schon der Sammlung der Verstandeskräfte und der Vertiefung in Verstandesaufgaben zum Zweck eines klaren und geordneten Denkens und Darlegens des Gedachten. Es ist hier nicht der Ort, das Mafs von Berechtigung dieser Klagen überhaupt zu untersuchen. Zu einem Teile halte ich sie für berechtigt und führe den beklagten Mangel unter anderem besonders auch darauf zurück, dafs die geistige Kraft des Schülers durch eine zu grofse Menge von grammatischen, historischen und geographischen Einzelheiten in Anspruch genommen wird, ein Fehler im höheren Unterrichtsbetrieb, der im Zusammenhang mit der heutigen Entwickelung und Richtung der Wissenschaften überhaupt steht, und den zu bekämpfen daher, trotz immer wiederholter Mahnungen der obersten Schulbehörde zur Beschränkung des Unterrichtsstoffs aufs Wesentliche und wahrhaft Bildende, sich als sehr schwierig erweist.

Tritt nun dieser Fehler hervor in Unterrichtsgegenständen, bei welchen es sich nicht blofs um die ruhige Entwickelung der Verstandeskräfte handelt, sondern und vielleicht besonders um die rechte Einwirkung auf das Gemüt zur Bildung einer charaktervollen Gesinnung, so wird er noch viel gefahrdrohender. Solch ein Gegenstand ist vor allen der Religionsunterricht. Gewifs ist eine Fülle kirchengeschichtlichen, dogmatischen, ethischen und überhaupt religionswissenschaftlichen Wissens dem Lehrer sehr zu wünschen, aber nach dem Ausspruch Doederleins soll der Lehrer immer vierzigmal so viel wissen, als sein Schüler. Das Heranfluten von vielem Wissensstoff an den Schüler ist schon für die Lösung der Aufgabe, die der Religionsunterricht an Verstand und Urteil zu leisten hat, in den meisten Fällen bedenklich und hinderlich, jenen noch höheren Zweck aber, nämlich die Sammlung, Vertiefung, Erhebung und Veredlung des Gemüts, schädigt es unbedingt. So mufs man es also von der Schule fern halten. Mit den Schuljahren ist ja doch die Lernzeit nicht abgeschlossen. Wer von dem Religionsunterricht das gehabt hat, was die „Erläuterungen“ fordern, von dem ist zu erwarten, dafs er mit Interesse für Religion die Schule verläfst, und der wird sich ja denn auch später wohl noch um religiöse Dinge kümmern.

Die „Erläuterungen“, in denen jedes überflüssige Wort gespart ist, warnen sehr dringend vor „jeder Überbürdung des Gedächtnisses mit Daten, welchen an sich oder für das betreffende

Lebensalter ein religiöser Gehalt nicht beizumessen ist." Wenn man aber die doch für Schüler bestimmten Lehrbücher durchsieht, wie viel steht dort, was überhaupt keinen religiösen Gehalt, und wie viel, was einen solchen für die Jugend nicht hat!

So ist denn gerade auf dem Gebiete des Religionsunterrichts auch, ja besonders in den oberen Klassen die Losung: Beschränkung des eigentlichen Lehrstoffs auf das unbedingt Erforderliche. Es giebt ja hier so viel, zum Teil sehr interessantes Beiwerk. Aber hinter ihm lauert immer die Gefahr, dafs wir, wie die „Erläuterungen" sagen, Theologie lehren und dabei Gedächtnis und Verstand überbürden und belasten, statt Religionsunterricht zu erteilen und ein geeignetes Mafs von Kenntnissen dem Schüler so zu eigen zu machen, dafs dabei nicht nur sein Urteil gebildet, sondern auch sein Gemütsleben angeregt und veredelt, sein Interesse für religiöse Dinge geweckt, rege erhalten und dauernd gesichert werde.

4. Neben der Beschränkung aber des Lehrstoffs wird zur Vereinfachung des Religionsunterrichts auch die rechte Gruppierung oder Verbindung des Stoffes dienen.

Es ist oben (unter 1) die Rede gewesen von den Übersichten über den Inhalt sämtlicher biblischer Bücher und (unter 2) von der systematischen Behandlung der Dogmatik und Ethik. Ich wiederhole hier: man treibe gründliche Lektüre der wichtigsten Schriften des Neuen Testaments, begnüge sich mit der Aneignung des Inhalts der gelesenen Schriften und sei froh, dafs man Glaubens- und Sittenlehre am besten zugleich bei und durch Lektüre behandeln kann. Eine derartige Aneignung erstens des „Hauptinhalts" des Neuen Testaments und zweitens der „Hauptpunkte" der Glaubens- und Sittenlehre ist, dünkt mich, eine echte und rechte und ungekünstelt sich ergebende „Koncentration". Warum nun nicht koncentrieren und vereinigen, was naturgemäfs vereinigt ist?

Wird so ein Teil der „Bibelkunde" und wird so die Glaubens- und Sittenlehre mit der Schriftlektüre verbunden, so bleiben als Lehraufgaben für die oberen Klassen noch übrig: in erster Linie Kirchengeschichte oder, wie die revidierten Lehrpläne viel einfacher und bezeichnender sagen, Behandlung der „Hauptepochen der Kirchengeschichte und ihrer hervorragenden Träger"; ferner Bekenntnisschriften und Unterscheidungslehren; einiges wenige (das Wichtigste und Gesicherte) über die Entstehung und Fortpflanzung der biblischen, insonderheit der Neutestamentlichen Schriften, sowie über die hauptsächlichsten Übersetzungen.

Es fragt sich, ob nicht auch hier, abgesehen von der Vereinfachung durch Beschränkung auf das Wesentliche, wiederum Koncentrierung und somit wiederum Vereinfachung durch die Methode möglich ist.

Bezüglich der Bekenntnisschriften und der Unterscheidungslehren ist es unzweifelhaft, dafs ihre Behandlung sich leicht und

ungekünstelt in die Kirchengeschichte einfügen läfst, denn sie sind ja recht eigentlich Teile derselben. Die richtige Einfügung, d. h. die Durchnahme an richtiger Stelle, erfordert keine grofse Kunst. Was die Bekenntnisschriften betrifft, so erwachsen die ökumenischen, abgesehen von dem Apostolikum, aus Lehrstreitigkeiten der alten Kirche, sie haben also, und zwar einschliefslich des Apostolikums, dort ihre Stelle. Die übrigen, sowohl die lutherischen und reformierten wie die katholischen, sind Wirkungen der Reformation, der Verlauf der Reformationsgeschichte weist ihnen also von selbst ihre Stellen an. Was die Unterscheidungslehren betrifft, so geben die zur endgültigen Trennung führenden Streitigkeiten zwischen der griechischen und römischen Kirche die Besprechung der Unterschiede beider Kirchen von selbst an die Hand. Die Unterschiede der katholischen Kirche von der evangelischen sowie innerhalb dieser der lutherischen von der reformierten erwachsen wiederum aus der Reformationsgeschichte und haben also auch dort ihre Stelle.

Werden so Bekenntnisschriften und Unterscheidungslehren thatsächlich als Teile der Kirchengeschichte im Zusammenhang des für Schüler geeigneten Unterrichtsstoffes behandelt, so ist schon dadurch dafür gesorgt, dafs sie in der erforderlichen Kürze und Einfachheit besprochen werden, weil ja sonst die Darstellung den Charakter des Episodischen annehmen würde, den der Gymnasialunterricht aus nahe liegenden Gründen in keinem Gegenstande verträgt.

Übrigens ist es nur verständig und für Repetitionszwecke zu empfehlen, dafs der Schüler selbst die Bekenntnisschriften und die Unterscheidungslehren aus dem Zusammenhange der Kirchengeschichte heraushebt und sich eine einfache Übersicht über dieselben anfertigt.

Wenn so diese Unterrichtsaufgaben, Bekenntnisschriften und Unterscheidungslehren, sehr leicht ihre Vereinigung mit der Kirchengeschichte finden, aus welcher ihre Behandlung eben organisch und mit Notwendigkeit herauswächst, so fragt es sich nunmehr nur noch, welche Stelle im Unterricht die „Bibelkunde“, soviel davon nach Abzug jener oben (unter 1) erwähnten Übersichten über den Inhalt der biblischen Bücher als Lehrstoff noch übrig bleibt, erhalten soll.

Ich würde ihn, worauf auch schon der Name „Bibelkunde“ hinleitet, mit der Lektüre der biblischen Schriften in Verbindung bringen, und zwar in folgender Weise. Vor dem Eintritt in die zusammenhängende Lektüre überhaupt wird — ganz kurz — den Schülern Kenntnis gegeben von der Art der Entstehung der Bücher des Neuen Testaments, von den ursprünglichen Handschriften und ihrem Schicksal, von den frühesten und wichtigsten Abschriften, von der Beschaffenheit des Textes, der späteren Einteilung in Kapitel u. dergl. Der Lehrer wird nicht unterlassen,

hiebei auf die verhältnismäfsig erstaunlich grofse Übereinstimmung des Textes in den Abschriften hinzuweisen, als auf einen wichtigen Zeugen dafür, dafs in ihnen wirklich der Text der ursprünglichen Handschriften vorliegt. Die wichtigsten Übersetzungen werden genannt. Was dann ferner die Zeit der Abfassung der einzelnen Bücher anlangt, ihre Verfasser, ihre ersten Empfänger u. dergl., so bilden diese Daten die — gleichfalls ganz kurze — Einleitung in die Lektüre der einzelnen Schriften oder mehrerer Schriften derselben Art. Ehe also der Lehrer z. B. an die Lektüre eines Evangeliums geht, wird er von den Verfassern der Evangelien überhaupt, von ihren Quellen und von der Zeit der Abfassung sprechen und dabei hervorheben, dafs keine andere geschichtliche Persönlichkeit in allem Wesentlichen so übereinstimmend bezeugt ist wie Jesus Christus. Vor der Lektüre der Apostelgeschichte, Paulinischer und sonstiger Briefe wird wiederum die Abfassungszeit u. s. w. zu bestimmen sein. Ingleichen wird das, wie oben bemerkt, auf Grund des Inhalts der Apostelgeschichte und von Stellen der Evangelien vorgeführte Leben der Apostel Veranlassung bieten, auch ihre Schriften mit den erforderlichen Daten zu erwähnen.

Bei einer derartigen, nicht selbständigen, sondern sich in der einen oder in der andern Weise an die Schriftlektüre anlehnenden Behandlung der „Bibelkunde" ist wiederum der Natur der Sache nach dafür gesorgt, dafs der Stoff der „Bibelkunde" nicht einen im Verhältnis zu seiner Wichtigkeit ungebührlich breiten Raum einnimmt und etwa gar Veranlassung zur Erörterung einer Reihe schwieriger schwebender Fragen wird.

So wäre denn also der gesamte Unterrichtsstoff für die oberen Klassen zu zwei Gruppen vereinigt, für deren eine die Lektüre Neutestamentlicher Schriften und für deren andere die Hauptepochen der Kirchengeschichte den Mittelpunkt bildet.

Was nun den kirchengeschichtlichen Stoff anlangt, so hätte ich nichts dagegen, denselben in einem geeigneten Leitfaden den Schülern in die Hände zu geben. Ein Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen mit weiterem Unterrichtsstoff ist dagegen völlig unnötig und (vergleiche die Ausführungen unter 1 und 2) nach der einen oder anderen Seite hin bedenklich. Und irgendwie notwendig ist auch ein kirchengeschichtlicher Leitfaden nicht. Jedenfalls hätte ein solcher sich ganz genau an die Bestimmung zu halten, nach welcher nur „die Hauptepochen" der Kirchengeschichte und deren „hervorragende" Träger Behandlung finden sollen.

Ich habe bis hieher die Vereinfachung und, wie ich meinen möchte, auch zugleich die Vertiefung des Religionsunterrichts vor allem in den beiden oberen Klassen vor Augen gehabt, wenn auch hier und da schon mit gleicher Absicht die Aufgaben der mittleren Klassen berührt worden sind. Ich habe nun aber auch bezüglich

dieser und der unteren Klassen noch einiges auf dem Herzen, wiederum mit dem gleichen Zweck der Vereinfachung, wiederum auf Grund der amtlichen Bestimmungen und wiederum im Hinblick auf manches von den Hülfsbüchern.

5. Zunächst bemerke ich: auch für die Schüler der unteren und mittleren Klassen sind nur sehr einfache gedruckte Hülfsmittel nötig: ein Schulgesangbuch mit einem Verzeichnis der auf den einzelnen Klassenstufen zu lernenden Lieder; ferner eine biblische Geschichte mit einer Karte von Palästina; endlich der Luthersche kleine Katechismus mit den notwendigsten Sprüchen, aber ja ohne alle Begriffsbestimmungen, Erläuterungen und dergleichen Dinge, die schlechterdings dem unterrichtenden Lehrer allein zu überlassen sind, und auf deren Aneignung und Wiedergabe seitens des Schülers gar zu grofses Gewicht zu legen auch dieser sich ja hüten möge, da die Aneignung und Sicherung des Wortlauts und Verständnisses des Textes der Hauptstücke und der Lutherschen Erklärung, sowie des Textes der Sprüche weitaus die Hauptsache ist und immerdar bleiben mufs.

Demnächst mufs ich wieder auf einige Punkte des Lehrplans vom Jahre 1882 aufmerksam machen.

6. Da wird verlangt: „Biblische Geschichte des Alten und besonders des Neuen Testaments.“ Ja, „besonders“ des Neuen Testaments. Das heifst also doch, den biblischen Geschichten des letzteren soll ein breiterer Raum, soll verhältnismäfsig mehr Zeit gewährt werden. Nichtsdestoweniger findet in manchen Büchern gerade das Umgekehrte statt. So bietet eins der neueren etwa 80 biblische Geschichten des Alten und etwa 60 des Neuen Testaments. Vielleicht deshalb, weil es in Sexta wöchentlich 3, in Quinta wöchentlich nur 2 Religionsstunden giebt? Denn das betreffende Buch und die meisten Bücher, die den Titel „Biblische Geschichten“ führen, bestimmen die Alttestamentlichen Geschichten für Sexta, die Neutestamentlichen für Quinta. Darin aber eben liegt ein Fehler. Der Sextaner mufs vielmehr sowohl aus dem Neuen wie aus dem Alten Testament die einfachsten und wichtigsten Geschichten kennen lernen und der Quintaner sodann die demnächst wichtigsten und einfachsten gleichfalls aus beiden Testamenten. Schon die christlichen Feste sollten doch dazu nötigen, dem Sextaner auch Neutestamentliche Geschichten zu bieten. Aber die Zahl von etwa 140 biblischen Geschichten für die beiden unteren Klassen ist überhaupt zu grofs. In Sexta und Quinta sind zusammen etwa 200 Religionsstunden. In beiden Klassen gilt es sehr wichtige Katechismusabschnitte nebst einer gröfseren Anzahl von Sprüchen, gilt es ferner mindestens 12 Kirchenlieder — etwa 90 Strophen — zu besprechen und zu lernen. Die Katechismusabschnitte bieten schon für das Wortverständnis nicht unerhebliche Schwierigkeiten. Das Verständnis der Kirchenlieder ist für Kinder auch nicht ganz einfach. Kurz

und gut, viel mehr als die Hälfte der 200 Stunden kann nicht entfallen auf das Erzählen, Erklären, Abfragen, Nacherzählen, Wiederholen der biblischen Geschichten. Ich bin deshalb der Meinung, dafs mehr als etwa 100 biblische Geschichten, davon 60 — teils aus dem Alten, teils aus dem Neuen Testament — in Sexta und 40 — wiederum aus beiden Testamenten — in Quinta, ohne Überbürdung der Schüler nicht behandelt werden können und sollen. Die Auswahl sollte nicht allzu schwer fallen.

7. In dem Lehrplan von 1882 wird weiter verlangt: „Katechismus mit den notwendigsten zur Erläuterung dienenden Bibelstellen". Es heifst nicht schlechthin: „mit zur Erläuterung dienenden Bibelstellen", auch nicht einmal „mit den notwendigen", sondern mit den „nothwendigsten", d. h. doch „mit den unbedingt erforderlichen". Dafs das allein für Sexta und Quinta — 1. und 2. Hauptstück — ungefähr 140 oder für die Klassen Sexta bis Tertia einschliefslich so ziemlich 250 sind, und dafs die in schmucklosem Ausdruck überall liebevolles Verständnis für die Jugend bekundenden amtlichen Bestimmungen eine so grofse Zahl von Sprüchen wirklich für unbedingt erforderlich erachten, glaube ich nimmermehr. Ja, es bezeugt vielleicht kein sehr entwickeltes pädagogisches und didaktisches Verständnis, Kindern von 9—11 Jahren im Laufe von 2 Jahren zu den andern Aufgaben des Religionsunterrichts und zu den erheblichen sonstigen Anforderungen des Gymnasiums an die kleinen Köpfe das Auswendiglernen und immerhin doch ein annäherndes Verstehen von fast anderthalbhundert Sprüchen zuzumuten. Die Hälfte ist mehr als genug. Und auch hier ist es wirklich nicht schwer, die geeignete Auswahl zu treffen, wie ich aus Erfahrung weifs. Was kann denn ein junges Gehirn, ohne überreizt zu werden, leisten? Und mufs man denn nur durchaus schon von früh an dem jungen Menschenkinde gerade auch die religiösen Dinge durch Überbürdung verleiden?

8. In dem Lehrplan von 1882 endlich wird gefordert: „Einprägung einiger bedeutender Kirchenlieder". Also nur „bedeutende" Kirchenlieder sollen gelernt werden, d. h. doch, wenn ich's recht verstehe, vom poetischen wie besonders vom christlichen Gesichtspunkte aus hervorragende und insonderheit auch die wichtigsten Heilsdinge in einer das religiöse Gefühl besonders ergreifenden Weise behandelnde Lieder. Und zwar auch von diesen nur „einige". Wie viele etwa? Das sagt die Bestimmung nicht, aber mit dem Ausdruck „einige" meint man, denke ich, nicht ein halbes Hundert — wie manche Lehrbücher anzunehmen scheinen —, auch nicht 40, auch 30 noch nicht. Sagen wir 25 — zu wenig wären auch 20 nicht —, so meinen wir, das sei für jenen Ausdruck „einige" wahrlich hoch genug gegriffen. Dabei rechne ich übrigens darauf, dafs das eigentliche Lernen dieser Anzahl von Liedern mit Obertertia einschliefslich beendet ist. Also in 5 Klassen

höchstens 5 mal 5 Lieder, so jedoch, dafs Sexta und Quinta je 6, Quarta 5, jede der beiden Tertien 4 lernt. Auf den höheren Stufen treten Wiederholungen ein.

9. Und hiebei mufs ich nun doch noch einmal zu den oberen Klassen oder vielmehr zu der obersten zurückkommen. In der „Ordnung der Entlassungsprüfung" findet sich nichts, woraus die Forderung abgeleitet werden könnte, in der mündlichen Reifeprüfung solle der Schüler auch die von ihm während seiner Gymnasialzeit gelernten Kirchenlieder und Psalmen und Sprüche alle aufsagen können. Dies fordern heifst den Wortlaut der Prüfungsordnung unbeachtet lassen und dem Sinn derselben Gewalt anthun, es heifst zudem die jungen Leute stark überbürden mit der Wiederholung von Memorierstoff, es heifst in einer Zeit schwerer geistiger und körperlicher Anstrengung in ihnen förmlich Abneigung erwecken oder recht befestigen gegen die religiösen Dinge. Gerade für die Prüfung in der Religion soll man nicht so viel reine Gedächtnisarbeit verlangen. Schlimm genug, dafs ohnehin die mündliche Reifeprüfung — nicht immer gemäfs der Prüfungsordnung, aber in Wirklichkeit dennoch — sich so viel auf solche Dinge erstreckt, die lediglich vom Gedächtnis angeeignet sind.

Vorstehende Gedanken zu veröffentlichen, hat mich die Liebe zur Sache und zur Jugend bestimmt. Der Vereinfachung wollten sie das Wort reden, der Beschränkung auf das vor allem Notwendige. Das Haupthindernis eines einfachen, auf das Notwendige und religiös wahrhaft Bildende sich beschränkenden und besonders die Schrift in den Mittelpunkt stellenden Unterrichts sind nach meiner Meinung Religionsbücher, falls sie in die Hände der Schüler gegeben und dem Unterricht zu Grunde gelegt werden. Entweder sie beeinträchtigen ausgiebige und gründliche Schriftlektüre, oder sie überbürden, oder sie thun gar beides. In den Händen der Lehrer können und werden sie Gutes stiften, und sie haben das thatsächlich schon gethan, wie jeder weifs, der sich daran erinnert, womit noch vor 30 Jahren vielfach die Religionsstunden in den oberen Klassen ausgefüllt wurden. Lehr- und Hülfsbücher für den Religionsunterricht werden auch weiter für den Lehrer wichtig bleiben, freilich nicht sowohl, weil sie ihm den Stoff bieten für Kirchengeschichte, Bibelkunde und Katechismuserklärung — denn er mufs doch wohl noch auf andere Quellen zur Gewinnung der Bereicherung seiner Kenntnisse zurückgehn —, als vielmehr hauptsächlich deshalb, weil er aus solchen Büchern sehen kann, wie andre strebsame Schulmänner den Stoff ausgewählt, zurechtgelegt und verteilt haben, ohne doch seinerseits an dieselbe Auswahl, Verteilung und Behandlung im eignen Unterrichte gebunden zu sein.

Erfurt. G. Leuchtenberger.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Conrad Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen, I. Jahrgang 1886, 368 S., II. Jahrgang 1887, A 114, B 484 S. Berlin, R. Gaertner.

Harmloser und behaglicher ist es offenbar, sich in die griechischen Mysterien und die Kraniche des Ibykus zu versenken, wie sie Wehrmann in seinen Vorträgen über Christentum und Griechentum sinnig erläutert, als ein encyclopädisches Werk zu besprechen, das von mehr als 200 Schriftstellern irgend welche Gedanken über höheres Schulwesen anführt und beurteilt. Aber es ist nicht die Schuld der Redaktion, sondern die meinige, wenn bisher die „Jahresberichte" in dieser Zeitschrift noch nicht zur Anzeige gekommen sind, und so überlege ich denn, unde potissimum exordiar aut quo me primo vertam. Nun ich denke, es wird mehr auf die Einrichtung des ganzen Werkes als auf eine Erörterung der zahlreichen didaktischen Fragen, mehr auf die Abteilung A, das Gesamtleben der Schule, als auf die einzelnen Lehrgegenstände ankommen, zumal die erstere von dem Herausgeber selber bearbeitet ist.

Die Berichte wollen Rechenschaft geben „von dem Ertrage, den die Lebensthätigkeit der höheren Schule und ihre Wissenschaft in jedem Jahre aufzuweisen hat."

Das ist bei der Fülle von pädagogischen Schriften, die selbst der Fachmann im einzelnen zu verfolgen nicht mehr im stande ist, sehr nützlich und dankenswert, so dafs es der pathetischen Begründung kaum bedurfte, es lasse sich erst „aus dem Inbegriff der auf die Schule gerichteten Gedankenbewegung unserer Tage in Verbindung mit der Erforschung ihres geschichtlichen Entwickelungsgangs die Richtung sicherer erkennen, in welcher der Fortschritt gesucht werden mufs." Wenigstens hat der Herausgeber selber diese Richtung bereits mit völlig ausreichender Sicherheit erkannt.

Ein bibliographisches Repertorium will das Unternehmen nicht sein; vielmehr sollen die litterarischen Erzeugnisse nur als Beläge für die darzustellenden Charakterzüge aus dem Schulleben

in Betracht kommen, und es wird somit für die Vollständigkeit in der Beibringung des Materials keine Gewähr übernommen. Vielleicht überlegen sich die Herren Verfasser noch einmal, ob dieser Verzicht in der That notwendig und gerechtfertigt ist. Wenn in einem einzigen Jahre achtzehnhundert Urheber von litterarischen Erzeugnissen erwähnt sind, so können unmöglich daneben noch viele unberücksichtigt geblieben sein. Sind unter den letzteren solche, welche als Belege für Charakterzüge geeignet wären, so ist das ein Mangel; verdienen sie aber keine Besprechung, nun so ist es wünschenswert, dafs der Leser dies erfahre, denn es kommt ihm sehr wesentlich darauf an, zu wissen, welche Schriften er ungelesen lassen kann. Hört er z. B. von einem Programm: „Erklärung deutscher Gedichte“, in welchem Bertran de Born ganz gemütlich in das Lager des Königs geritten kommt, um diesen mit seinem vor Montfort gefallenen Sohne auszusöhnen, so wird er sich sofort klar, ob und welcherlei Interesse er an der Schrift zu nehmen hat.

Dafs die Berichte „ein unparteiisch wissenschaftliches Gepräge“ tragen, ist durchweg anzuerkennen, aber ein gut Teil mehr Schärfe wäre wünschenswert; manche unbedeutende und ganz abwegige Schriften werden in einer Weise erwähnt, dafs der Leser nur das Erträgliche in ihnen erfährt, nicht aber auch das Verkehrte. Das „Gesamtleben der Schule“ gliedert sich in I. Schulgeschichte, II. Schulgewalt, III. Schulbetrieb und ist in beiden Jahrgängen von Rethwisch bearbeitet, nur dafs im 2. unter III ein besonderes Kapitel „Gesundheitspflege“ von Dr. Carl Euler hinzugekommen ist.

Die Schulgeschichte beginnt mit einem Franzosen, der jede Religion als ein Hemmnis für die naturgemäfse Entwickelung des Menschen ansieht, die Unterdrückung der Kirchen durch den Staat fordert und die Erziehungswissenschaft auf das System des Materialismus begründen will. Unmittelbar darauf folgt in scharfer Antithese ein Aufsatz über — die Methode Christi! Sodann erscheint die stattliche Reihe ehrwürdiger Pädagogen, Ratke (von H. Schiller), Amos Comenius (von W. Bötticher), Pestalozzi (von A. Vogel), Salzmann (von P. Wimmers), Hamann (von Schavaller) und in stark bengalischer Beleuchtung Goethe. „Der deutschen Pädagogik ist das Glück zu teil geworden, dafs der Genius, welcher die gesamte Geistesbildung des achtzehnten Jahrhunderts zur Vollendung führte, seine Strahlen auch auf sie geworfen hat. Diese zu vereinigen, und eine Gesamtdarstellung von Goethes Pädagogik damit zu bieten, verfolgt ein Buch von A. Langguth als lohnende Aufgabe. Es waren und sind da noch viele Schätze zu heben. Treffend erkennt der Verf. „das Kleinod unter diesen Schätzen in der ruhigen Hoheit, mit der Goethes Blick das Weltgetriebe umfafste.“ Auch wenn man nicht just bei Wehrmann etliche Stellen citiert gefunden hat, aus denen hervorgeht, mit welcher Ver-

achtung Goethe zuweilen über den Zweck des Lebens und den Wert des Menschen sich ausspricht, wird man mit dem obigen Dithyrambus nicht viel anzufangen wissen, und mit manchem Goetheschen Spruch, z. B. über die alten Sprachen und Litteraturen als Grundlage unserer nationalen Bildung, wird der Verf. schwerlich ganz einverstanden sein. Aber sehr treffend und nützlich ist der „Kernsatz der Goetheschen Pädagogik": „Fröhlichkeit ist die Mutter aller Tugenden". In der That, ich sehe es als die Pflicht jedes Lehrers an, eine Mehrzahl von fröhlichen Schülern zu haben.

Mit dem Goetheschen Ausspruch: „Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei, Methode ohne Gehalt zu leerem Klügeln" bahnt sich der Verf. den Übergang zu Herbart; diesen könne man sehr verehren und doch die Methodologie von Herbartianern bekämpfen; unter den letzteren stehe Stoy neben Ziller da als der Gefühlsmensch neben dem Verstandesmenschen. Von Wiese wird mit gebührender Hochschätzung gesprochen, obwohl der Verf. dessen Standpunkt nicht teilt; denn nicht in seinem eigenen, sondern in Wieses Sinn wird es als Tragik bezeichnet, dafs die Organisation von 1859 die Realschulen „dazu fähig gemacht habe, die Anerkennung der Überlegenheit althumanistischer Vorbildung zum Weichen zu bringen."

Die „Schulgewalt" übergehen wir und können auch die Tagesfragen von der Überbürdung nicht näher erörtern; sehr richtig ist aber die Bemerkung, dafs sich eine allgemeine Formel des Ausgleichs zwischen den Ansprüchen des Geistes und der körperlichen Leistungsfähigkeit nicht aufstellen lasse; man werde also immer von neuem wieder zu der mittleren Linie zurückzugelangen suchen. „Das untrüglichste Zeichen, dafs man auf dem rechten Wege sich befindet, ist es, wenn der Schüler seine Arbeit mit Freudigkeit thut." Dafs dies das punctum saliens sei, hab' ich in früheren Aufsätzen oft und nachdrücklich hervorgehoben.

Den Plan seiner Zukunftsschule entwirft der Verf. „unter möglichst behutsamer Schonung des bestehenden" so, dafs sich an einen sechsstufigen Unterbau die Oberschule von drei Stufen in zweizinkiger Gabelung anschliefst. Die Pflichtfächer sind auf dem fremdsprachlichen Gebiete

	Mittelschule						Oberschule		
	VI.	V.	IV.	IIIb.	IIIa.	IIb.	IIa.	Ib.	Ia.
Latein . . .	8	8	8	4	4	4	6	6	6
oder									
Englisch . . .	8	8	8	4	4	4	—	—	—
Französisch . .	—	—	—	8	8	8	3	3	3

Wahlfächer hat nur die Oberschule und zwar:

Griechisch	9	9	9
Englisch	5	5	5
Chemie	2	2	2

Unklar ist mir dabei geblieben, ob nach dem Englischen der Mittelschule das Lateinische als Pflichtfach, nach dem Lateinischen der Mittelschule das Englische als Wahlfach der Oberschule mit den Anfangsgründen beginnt.

Im 2. Bande, S. 102 folgende, gelangt R. zu dem „Ergebnis“, nach Durchführung der (obigen) Mittelschulreform könnte die Organisation der Oberstufe unserer höheren Schulen zunächst ruhig erhalten werden, wie sie ist; die Teilung in Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule also bestehen bleiben, jedoch mit völliger Gleichberechtigung der Reifezeugnisse, denn „es ist kein triftiger Grund dafür geltend zu machen, warum der ehemalige Gymnasiast die technische Hochschule ohne Nachprüfung und der Realgymnasiast die Universität zumeist nur mit einer Nachprüfung beziehen darf.“ Danach scheint R. wenig Gewicht auf die Erläuterung zu 9 Nr. 2 des Lehrplanes zu legen, dafs die Zielleistung der Gymnasien in der Mathematik „nach den ausdrücklichen Erklärungen kompetenter Fachmänner des technischen Gebietes auch zum Eintritt in die technischen Hochschulen ausreichen“. Wir wollen indes die Berechtigungen für heute auf sich beruhen lassen.

Jede einheitliche Organisation der Mittelschule führt mit Notwendigkeit zu dem Ergebnis, dafs kein einziger Schüler die zweckgemäfse Vorbildung für die von ihm gewählte Art der Oberstufe erhält. Dieses Übel wird allen auferlegt, damit die Wahl des Berufes hinausgeschoben und somit die Zahl der Mifsgriffe ein wenig gemindert werde; ein wenig, sag' ich, denn die tägliche Erfahrung lehrt, dafs w e n n das Vaterhaus oder der einzelne Schüler überhaupt schwankt, der Entschlufs oft auch in Obersekunda und Prima noch nicht reift. Wie grofs dagegen die Verhältniszahl derjenigen Väter ist, welche von vornherein ihren Sohn für einen praktischen Beruf oder aber für akademische Studien bestimmen, läfst sich schwer schätzen; gering ist sie jedenfalls nicht, denn z. B. bei Gutsbesitzern und Kaufleuten, bei Pastoren und Juristen macht sich eine gewisse Erblichkeit des Berufes geltend, und bei tausenden von Kadetten wird die frühe Wahl nicht als ein Übel empfunden.

Wenn nun aber dennoch lediglich in Rücksicht auf die spätere Frist der Berufswahl die drei jetzt in sich zweckmäfsig gebahnten Bildungswege zusammengekrümmt werden sollen, so ist es kaum verständlich, dafs Rethwisch gleichwohl den Sextaner vor die Wahl „Lateinisch oder Englisch“ stellen will, und der prinzipielle Widerspruch wird dadurch nicht beseitigt, dafs er diese sehr wesentliche Entscheidung als belanglos hinstellt. Er meint, in allen den Fällen, wo nicht von vornherein nur der Erwerb der Mittelschulbildung bezweckt werde, komme lediglich das Latein in Frage. Ja, dann bleibt es eben bei der kläglichen lateinischen Halbbildung, mit der heutzutage die grofse Mehrzahl in das Leben

übergeht. Dieser Punkt ist es doch vor allem, auf welchem die „tiefeingedrungene und weitverbreitete Überzeugung von der Unentbehrlichkeit sechsjähriger Mittelschulen“ beruht; gerade darum ist es als ein Gebot zwingender Notwendigkeit ziemlich allseitig anerkannt, für eine genügende Zahl solcher Anstalten zu sorgen“ (A. S. 102). Der Grund, weshalb das bisher noch nicht geschehen sei, sieht R. darin, dafs die Mittelschulen noch ohne organische Verbindung mit den höheren Schulen dastehen; ich meine, es liegt auf einem ganz andern Gebiete. Als vor 30 Jahren die Realschulen dergestalt organisiert wurden, dafs sie eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten gewähren sollten, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind, riefen die Städte in heller Begeisterung mit grofser Opferwilligkeit eine erhebliche Zahl neuer Schulen ins Leben.

Die Ironie der Thatsachen, wie Bonitz sagt, hat es aber zu Wege gebracht, dafs der höhere Bürgerstand heute fragt: „Wo sind denn eigentlich unsere Schulen geblieben?“ Er ist mifstrauisch geworden gegen Neuschöpfungen, die angeblich den praktischen Berufsarten dienen sollen, und dazu sind die Finanzen der Städte wesentlich zurückgegangen. Trotzdem wird der Unsegen lateinischer Halbbildung so schwer empfunden, dafs z. B. im vorigen Jahre in Westpreufsen zwei höhere Bürgerschulen begründet sind und über zwei andere die Verhandlungen schweben. Und überall wird die Sache ihren Fortgang nehmen, weil einerseits die Überfüllung aller gelehrten Berufsarten dem Liebäugeln mit akademischen Studien engere Grenzen ziehen, andererseits der Aufschwung von Handel und Gewerbe dem höheren Bürgerstand das nötige Selbstgefühl wiedergeben wird, die seinen Zwecken gemäfse Bildung dem wertlosen lateinischen Flitter vorzuziehen.

Die Rethwischsche Mittelschule entbehrt also gerade in dem wesentlichen Punkte des Charakters der Einheitlichkeit, indem sie die grundlegende Sprache zur Wahl stellt, ein Übel, dessen Beseitigung doch Ursprung und Ziel aller didaktischen Einheitsbestrebungen ist. Fällt diese Wahl, wie R. annimmt, weit überwiegend für das Lateinische aus, nun so hat auch künftig mehr als die Hälfte aller Schüler die gröfste Kraft und Zeit auf ein Fach zu verwenden, dessen Frucht für sie nicht zur Reife gelangt. Und was die „möglichst behutsame Schonung des Bestehenden“ angeht, so beschränkt sich diese lediglich auf das Realgymnasium. Die lateinlose höhere Bürgerschule bleibt nur in Parallelstunden neben den lateinischen bestehen, und es wird ihnen statt der französischen die englische Sprache zur Grundlage gegeben; das humanistische Gymnasium aber wird mit heiterem Gleichmut gründlich abgethan; denn das Lateinische wird mit 54 Stunden genau auf den Stand des Realgymnasiums hinabgesetzt und das Griechische nur noch als Freiwahlfach der drei letzten Schuljahre geduldet. Lebe wohl, klassische Bildung!

Der neue dreiteilige Lehrplan, von sachkundigen Männern Jahrzehnte lang erwogen und beraten, hat noch nicht Zeit gehabt, sich in vollem Kursus zu erproben; da sollten doch die besonnenen Pädagogen des eingedenk bleiben, dafs ihre Wissenschaft zum gröfsten Teile auf Erfahrung beruht, und sollten mit offenen Augen prüfen, ob die Mängel und Vorzüge, welche der Lehrgang ihnen zu haben scheint, sich als solche thatsächlich herausstellen. Diese Erwägung mufs uns zu kühler Ruhe bestimmen gegenüber dem heurigen Hagelschauer spekulativer Vorschläge, wie liebliche Namen diese auch annehmen mögen. Wer wollte leugnen, dafs Einheitsschule so hübsch klingt? Unklare Geister vernehmen darin sogar einen nationalen Ton. Aber wie stark ist doch die Dissonanz, wenn die einen das Lateinische, die andern das Griechische, oder das Französische, oder das Englische zum Leitmotiv nehmen wollen?

Wann einer der vielen Zukunftspläne greifbare Gestalt annehmen und wesentlichen Einflufs auf das höhere Schulwesen gewinnen wird, diese Sorge möge unsern Enkeln überlassen bleiben; denn dafs die Unterrichtsverwaltung alle zehn Jahre sich mit Umsturzgedanken trage, kann niemand wünschen oder erwarten. Nicht schon wieder ein neues System thut uns not, sondern die Einbürgerung des alten, namentlich nach der Richtung, „in die grofsen Mittelschichten eine höhere, wohl abgerundete Bildung zu bringen“ (Conrad, A S. 97). Diese „hervorragend wichtige Aufgabe der Gegenwart“ fällt ohne Zweifel der lateinlosen Schule zu; die volle Würdigung ihrer Bedeutung spricht sich in dem Wunsch des Ministers von Gofsler aus, eine ganze Anzahl Gymnasien und Realgymnasien in höhere Bürgerschulen verwandeln zu können, und das Bestreben der Unterrichtsverwaltung, „ihre Einrichtung bei jeder Gelegenheit zu fördern“, sollte jedermann in seinem Kreise eifrig unterstützen, — vor allem der Finanzminister!!

In den Zeitkreis der „Jahresberichte“ fällt die Prüfungs-Ordnung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887. Rethwisch begrüfst sie „im Einklang mit allen andern Beurteilern als eine Arbeit, die von aufserordentlich feinfühligen Händen vollbracht worden ist, von Männern, welche mit den Fortschritten der Wissenschaft ebenso vertraut sich zeigen, wie mit den thatsächlichen Lebensbedürfnissen der Schule“. Wie grofs mufs da Rethwischs providentielle Weisheit sein, wenn er in demselben Atem die Einsicht und Erfahrung eben jener Männer vollständig in den Schatten stellt. Es soll nämlich künftig jeder Bewerber um das höhere Schulamt neben seinem Fachstudium sich in der Studienzeit so eifrig mit Religion, Philosophie, deutscher Sprache, Litteratur, Geschichte und deutscher Landeskunde beschäftigen, dafs ihm darin die amtliche Befähigung zum Unterricht in Prima zugesprochen werden kann, wobei das Mafs der

Anforderungen „nicht weit über die für mittlere Klassen gestellten Bedingungen hinauszugehen braucht". Woher nimmt der Jüngling zu solcher Encyklopädie Neigung und Interesse, Zeit und Kraft, und wo bleibt Konzentration und Vertiefung?

Sämtliche Provinzial-Schulkollegien und Wissenschaftliche Prüfungskommissionen haben sich gutachtlich über das alte Reglement geäufsert; danach ist die neue P.-O. im Ministerium entworfen, der Entwurf nochmals von jenen begutachtet, danach abgeändert, alsdann von einzelnen sachkundigen Männern mit „freiem und vollem Ausdruck der Überzeugung" beurteilt und endlich in der jetzigen Gestalt festgestellt. Ich denke, dabei kann man sich trotz Rethwisch um so mehr beruhigen, als auf jede Art P.-O. das „pro captu lectoris habent sua fata libelli" volle Anwendung findet. Auf die Handhabung kommt weit mehr an als auf den Wortlaut; mit dieser uns hier zu beschäftigen, liegt kein Grund vor; ich will indes die gelegentliche Bemerkung nicht zurückhalten, dafs der Lehrerstand ganz allgemein den berechtigten Wunsch hegt, in der Prüfungskommission neben der Wissenschaft auch die Praxis vertreten zu sehen, was bekanntlich in jedem andern Beruf der Fall ist. Eine andere unberechtigte Eigentümlichkeit ist es, dafs die Zeugnisse sich nicht, wie bei Theologen, Juristen und Medizinern, auf ein einfaches Prädikat oder die Angabe des Grades beschränken, sondern eine Hülle und Fülle besonderen Lobes und Tadels enthalten, die den Lehrer durch sein amtliches Leben begleitet und pro captu lectoris oft gründlich mifsverstanden wird. Gelegentlich fragt der wahlberechtigte Gevatter Handschuhmacher den Kandidaten, ob er seine Lücken in der pindarischen Metrik ausgefüllt habe.

Die Jahresberichte über die einzelnen Lehrbücher schliefsen die Religionslehre aus, „weil in anbetracht der grofsen Mannigfaltigkeit in den bestehenden Glaubensauffassungen der Bericht, wie auch immer er geartet wäre, eine zu subjektive Färbung behalten müfste". Sollte sich in der That kein mafsvoller Religionslehrer finden, der die pädagogische Litteratur seines Faches ohne „zu" subjektive Färbung beurteilen könnte? — Deutsch und Philosophische Propädeutik ist von R. Jonas, Latein von H. Ziemer, Griechisch von A. von Bamberg, Französisch und Englisch von H. Löschhorn, Mathematik (nur in Bd. II) von A. Thaer, Naturwissenschaft von E. Loew und A. Thaer (Physik), Geographie von O. Bohn, Geschichte (nur in Bd. II) von E. Schmiele, Zeichnen von F. Flinser, Gesang von H. Bellermann, Turnen und Gesundheitspflege von C. Euler bearbeitet.

Die Besprechung der einzelnen Fächer müssen wir uns in dieser kurzen Anzeige versagen; das ganze Werk aber ist nach Plan und Ausführung als sehr nützlich und angenehm zu bezeichnen; denn sachkundige Männer haben mit Fleifs und Sorgfalt den

wesentlichen Inhalt der pädagogischen Fachlitteratur klar hervorgehoben und mafsvoll beurteilt, so dafs dem vielbelasteten Schulmann durch diesen Führer und Wegweiser ein gut Teil eigener Arbeit in dankenswerter Weise abgenommen wird. Inwieweit die Ergebnisse zu einer Änderung des Unterrichtsbetriebes führen, bleibt weiterer Überlegung und praktischen Versuchen vorbehalten. Für die Geschichte hat Rethwisch ein eigenes Kapitel, „das Lehrverfahren", hinzugefügt. Die Einleitung trabt freilich etwas hoch einher; denn der Waitzsche Satz, „die Geschichte lehrt die Gegenwart verstehen und würdigen", wird unter entsprechender Herabsetzung des Grades des Verständnisses auch als die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes hingestellt, und im Gegensatz zu der Bemerkung Jägers, „in der Mathematik kann der Schüler etwas, von der Geschichte weifs er nur einiges", findet R. die Sicherung und höhere Verwertbarkeit des blofsen Wissens erst in dem Können, d. h. „in der Fähigkeit, selbständig die gewonnenen Vorstellungen je nach dem gerade ins Auge gefafsten neuen Erkenntniszweck in dementsprechend anders geordnete Entwickelungsreihen umzusetzen". Neben diesem etwas problematischen „Können im Geistigen" ist ein „tiefgreifender Einflufs auf die Charakterbildung zu erzielen". Dazu bemerkt er mit vollem Recht, jedwede Tendenz, alles Absichtliche und Gemachte in der Einwirkung auf das Gemüt sei fern zu halten; nicht irgend welche Gesinnungstüchtigkeit besonderer Art solle eingeimpft werden, sondern eine allgemeine Tüchtigkeit der Gesinnung das Endergebnis sein; geschichtliche Bildung vereinige die volle Unabhängigkeit der Kenntnisse mit der tiefsten Achtung vor dem Gesetz.

Die politische und die Kulturgeschichte scheidet er nach den Begriffen „Thaten und Werke"; eins könne nicht ohne das andere bestehen; die Auswahl sei unter weiser Beschränkung des Lehrstoffs so zu treffen, dafs immer dasjenige bevorzugt werde, was von stärkerer Einwirkung auf unseren heutigen Kulturzustand gewesen sei.

Von weiser Beschränkung des Lehrstoffs wird zwar überall geredet, aber thatsächlich sind wir darin noch nicht weit gekommen. Man ist mit den Erläuterungen zu den Lehrplänen ganz einverstanden, dafs die alte Geschichte sich wesentlich den Griechen und Römern zuzuwenden hat und für die mittlere und neuere Zeit die Geschichte des Vaterlandes den Mittelpunkt bildet, während die Geschichte anderer Kulturvölker nur in dem Mafse hinzugezogen werden soll, als es zum Verständnis der deutschen und nach dem jeweiligen hervorragenden Einflufs einzelner Staaten auf den allgemeinen Gang der Geschichte erforderlich ist. In beiden Beziehungen bleibt immer ein umfangreicher Wissensstoff notwendig und namentlich die französische läfst sich von der deutschen Geschichte der Neuzeit kaum lösen. Ob für das Mittelalter Frankreichs, Englands u. a. m. die zweckmäfsige Kürzung allgemein

eingetreten ist, läfst sich bezweifeln; man liest ja noch in „kurzen“ Abrissen: „Trotz des Hasses der Nationalitäten schuf Wilhelm d. E. eine solche Ordnung, dafs selbst eine mit Gold beladene Jungfrau das englische Reich ungefährdet durchwandern konnte.“ Indes kommt es mir mehr auf die Frage an, ob die alte Geschichte im richtigen Verhältnis zu der deutschen steht.

Zunächst erwähne ich, dafs am K. Wilhelms-Gymnasium in Berlin die 3 St. alter Geschichte der OII auf OII, UI und OI verteilt sind und daneben in je 2 St. deutsche Geschichte betrieben wird. Diesen Parallelismus wünscht Rethwisch auf die Unterstufen ausgedehnt zu sehen (was dort wohl einige Konfusion in den jungen Köpfen erzeugen dürfte); dann würde deutsche Geschichte einerseits, alte Geschichte andererseits in ununterbrochenem Lehrgange einheitlich durch die ganze Klassenreihe hindurchgeführt, die Verbindung zwischen deutscher Sprache, Litteratur und Geschichte sei für alle Klassen gesichert, die Repetitionen früherer Pensen erscheinen nicht mehr als störende Eindringlinge im Lehrgange der höheren Stufen, sondern seien in deren Pensen eben selbst enthalten und verschwänden also als besondere Veranstaltung. — Der Erfolg jener Neuerung für die oberen Klassen wird sich ja noch weiter herausstellen, wobei wesentlich in Betracht kommt, ob die alte Geschichte in I als Exkurse des Philologen oder als System des Historikers behandelt wird.

Bleiben wir indes einstweilen bei der bisherigen Pensenverteilung stehen, so werden seit Menschengedenken drei volle Jahreskurse von sieben der alten Geschichte gewidmet und dazu kommen noch umfangreiche Wiederholungen in der Prima. Dies Verhältnis hat sich nicht geändert, obwohl inzwischen das bei weitem wichtigste und inhaltreichste letzte Jahrhundert dem Lehrstoff der Schule zugewachsen ist. Die alte Geschichte hat sich also in vollem Umfange behauptet, ja sie hat an dem sagengeschichtlichen und biographischen Kursus der Sexta und Quinta noch den Löwenanteil erhalten. Wenn also, wie Treitschke und Jäger, zwei glaubenswerte Männer, bezeugen, auf der Schule nicht zu wenig, sondern zu viel Geschichte betrieben wird, so gilt das namentlich von der alten, obwohl doch diese für Schule und Leben weit weniger dauernden Selbstzweck hat als die neuere, und zumal die deutsche. Dazu kommt nun ein anderes, sehr wesentliches Moment.

In wohlthuendem Gegensatz zu früherer Verstiegenheit sagen die Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen: „Der geschichtliche Unterricht der Gymnasien hat seine Aufgabe erfüllt, wenn er in den Schülern die Hochachtung vor der sittlichen Gröfse einzelner Männer oder ganzer Völker gepflegt, das Bewufstsein hervorgerufen hat, wie viel ihnen noch zur vollen Einsicht fehlt, und ihnen die Befähigung gegeben hat, die bedeutendsten klassischen

Geschichtswerke mit Verständnis zu lesen." Nun wohl, wo vollzieht sich denn für das Altertum diese Aufgabe des Unterrichts? Ich denke doch, am eindringlichsten und fruchtbarsten in der von IV—I sieben Jahre hindurch ununterbrochen betriebenen Lektüre klassischer Geschichtswerke. Dabei soll weder an sich noch im Verhältnis zu der hier aus den Quellen geschöpften Bildung der Wert und die Bedeutung des systematischen Geschichtsunterrichts irgend unterschätzt werden; aber in Prima ist er für das Altertum nicht mehr erforderlich und in der Form von Wiederholungen ganz verwerflich; denn ihr Zweck und Erfolg ist nichts weiter als ein flüchtiges Scheinwissen für die Stunde, in der auf ewig Abschied genommen wird von dem Prunk des ut deducto eo . . ., ne quis ullum . . ., consulumque utique alter . . . etc., der immerhin den Glanzpunkt dieser präparierten Prüfung bildet. Das Interesse, die Zeit und die Kraft des Primaners wird durch den laufenden Unterricht hinlänglich in Anspruch genommen und reicht nicht aus zu einer nachträglichen Inventur und Registratur alles dessen, was vor Zeiten, als es im Lehrgange Licht und Farbe hatte, auf den Verstand, die Phantasie und das Gemüt bildend gewirkt hat. Drum mache man hier Ernst mit der „weisen Beschränkung des Lehrstoffs", indem man die alte Geschichte von der Abgangsprüfung ausschliefst und dem Primaner die schwere Bürde der bezüglichen Wiederholungen abnimmt.

Danzig. Carl Kruse.

C. Stegmann, Lateinische Schulgrammatik. Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. VIII und 240 S.

Die folgende Besprechung soll sich, ohne den hinlänglich bekannten Standpunkt des Verf.s und die Anlage des Buches überhaupt zu beurteilen, nur auf die Abweichungen der dritten Auflage von der zweiten beziehen.

Dieselben sind, wenn auch fast sämtlich weniger umfangreich, doch recht zahlreich, und beinahe jede Seite läfst die bessernde Hand des Verf.s erkennen.

Zu den formellen Änderungen gehört zunächst die kürzere Fassung einiger Stellen, sei es durch Auslassung unnötiger Wörter wie §§ 3 A., 19, 101, 186 A., 241 A. 1, sei es durch zusammenfassenden Ausdruck wie § 105, b). Hier und da finden sich stilistische Verbesserungen. Durch kurze Änderungen oder Hinzufügungen ist für ein klareres Verständnis oder ein leichteres Behalten des Gesagten gesorgt; so § 8 A. (wo aber jetzt fehlen konnte „ohne Unterschied"), § 22, 5 *Jov-pater* bei *Juppiter*, § 23 die Bezeichnung der Genera durch *m.*, *f.*, *n.*, § 25 bei einigen Wörtern die bisher fehlenden Genetive, § 36 *ficūs* und *ficū* und bei *vas vasis*, damit nicht *vasibus* gebildet werde, § 59 die Reimregel über *unus*, *solus* etc., § 80 *absconditum* und *abs-*

condere bei *abscondo*, § 127 A. der Satz „Also *celo* u. s. w.“, § 141 A. 2 die Übersetzung „in Vergleich mit welchen ... giebt“, § 170 die Erklärung von *meā* etc. bei *interest* durch *causā* (s. meine Bem. in dieser Zeitschr. 1887 S. 419), § 178 c) die Bedeutung von *quidam* und § 180 die von *quisque*. Hierher ist auch zu rechnen, wenn in der Kasuslehre, z. B. § 130 und 144, zu einigen Verben Bedeutungen hinzugesetzt sind, welche die Erkenntnis der Konstruktion erleichtern. Aber § 241, 1 A. scheint mir der neue Zusatz „und nicht selten ... angewandt“ nicht gerade nötig. Wo in der Formenlehre die Quantität noch fehlte, ist sie jetzt hinzugefügt (aber warum steht sie nicht auf *pronomina* § 53 ff.?); auch der Accent hat häufigere Anwendung gefunden (§ 46 *malédicus*, § 55 *éadem*, § 80 *áccubo*). An zahlreichen Stellen, namentlich in der Formenlehre, ist Wörtern, die dem Schüler unbekannt sein können, die Bedeutung beigesetzt; auch § 24 hätte dies bei *inops, memor*, § 103 bei *festivus* geschehen sollen. Mehrfach finden sich passendere Beispiele als bisher, oder es sind neue hinzugefügt, wo es angemessen schien (so namentlich § 208). Warum jedoch § 38 *Macedo*, welches nach Neue I S. 161 die gewöhnliche Form ist, weggelassen wurde, weifs ich nicht; § 100, 2 A. 1 ist das neue Beispiel *oratio* wegen seines häufigen Gebrauches als Konkretum wenig passend; und die in die Anm. 1 von § 115 aufgenommenen Sätze mit *primum* und *primo* gehören nicht in dieselbe, da sie kein adjektivisches Prädikativum enthalten. Hinzugefügt sind auch eine Reihe von Verweisungen auf andere Stellen des Buches (unklar ist das Citat bei *novi* § 86); einigemal ist Unwichtiges jetzt klein, Wichtiges gesperrt gedruckt, das Gebräuchliche vor das minder Gebräuchliche gesetzt und in der Syntax mittels Gruppierung der Beispiele durch Absätze in einer der Regel entsprechenden Weise für Übersichtlichkeit gesorgt. In Bezug auf die Terminologie finden sich Änderungen § 44, wo mit Recht der veraltete Ausdruck „Motion“ und seine Erklärung fortgefallen ist, § 217, wo der Coni. prohibitivus neu eingeführt wird, und § 243, 3, wo für die häfsliche Benennung „futuraler Fall“ die mit der gegebenen Erklärung besser stimmende Bezeichnung „Fall der Eventualität“ eingetreten ist (ich würde diesen Fall nicht von Nr. 1 scheiden). Eine dankenswerte Neuerung ist die Hinzufügung der Paragraphenzahlen auf dem oberen inneren Rande jeder Seite.

Was die sachlichen Abweichungen der neuen Auflage betrifft, so ist im Lehrstoff weggelassen eine Kleinigkeit in der Regel über den Vok. Sing. der 2. Dekl. auf *i* § 15, im Verzeichnis der anomalen Substantive § 22 *sus*, in den Genusregeln § 26 *aequor*, im Verbalverzeichnis § 84 *contegere*, an dessen Stelle aber *detegere* treten konnte, bei *consuesco* § 86 das Adj. *consuetus*, welches sich so bei Cic. und Caes. nicht findet, beim Acc. adverbialis § 124 *ceterum*, bei den Verben des Erinnerns

§ 127 *commonefacere aliquem de re*, endlich unter den Verben mit Acc. c. part. § 194 *animadvertere*. Zahlreicher sind die eigentlichen Änderungen. Ich übergehe manche Verbesserungen im einzelnen, wie wenn für *septentrio* jetzt *septentriones*, für die Übersetzung von „1000 Mann" *mille homines* besser *mille milites*, für *se necavit* richtig *se interemit* gesetzt ist, und erwähne nur das Wichtigste. § 12 war von den Substantiven der 1. Dekl. auf- *a* gesagt, sie seien Feminina; dafür steht jetzt mit Recht: „die Tier- und Sachnamen sind Feminina". Aber möchte es nicht dem Sextaner schwer fallen, in Wörtern wie *victoria, memoria, fortuna, ira, Roma* Sachnamen zu erkennen? Vielleicht wäre die Fassung der 2. Aufl. mit dem Zusatze: „aber das Geschlecht der Personennamen wird nach § 8 bestimmt" angemessener. — § 14 sind die Nomina auf *fer* und *ger* richtig auf die von *fero* und *gero* abgeleiteten beschränkt. — § 58 ist die Regel über *quisquam* dahin berichtigt, dafs im Sing. nicht blofs für *quoquam*, sondern überhaupt für die Cas. obliqui *ullus* eintreten kann (Anton; vgl. Klotz, Stilistik S. 210 f.). — Für *illucescit*, das sich bei Cic. nur mit bestimmtem Subjekte zu finden scheint, ist § 95 als Impersonale *dilucescit* eingetreten. — § 96 wird *ob* jetzt im Gebrauche von *propter* geschieden. — § 131 sind die Angaben über *communicare* genauer. — Die Verbindung von *nemo* und *quisquam* mit Substantiven, § 179 bisher für „die Regel" erklärt, wird nur als „häufig" bezeichnet. — § 194 ist der zwischen *audivi te dicentem* und *a. t. dicere* angenommene Unterschied mit Recht beseitigt. — § 240, 2) ist die Erklärung des nicht finalen Konjunktivs bei *antequam* und *priusquam* als eines potentialen beseitigt und die Regel mit Nr. 1 übereinstimmend gestaltet. Doch vermifst man ein Beispiel des nicht finalen Konjunktivs für die Vergangenheit.

In der Syntax hat der Lehrstoff auch Erweiterungen erfahren, von denen ich ebenfalls nur die wichtigeren notiere. Neu ist § 119 *deficio animo*, § 121 die Verbindung *de se desperare*, § 142 *proelio vincere* und *vinci* (letzteres steht aber auch § 152), § 151 *belli domique etc.* und § 152 *et in terra et in mari*, § 165 die Anm. über *par* und *dispar*, die mir, da eine vom Deutschen abweichende Konstruktion dieser Wörter nicht erwähnt ist, überflüssig scheint, § 168 A. 2 über *aestimare* c. abl., § 188 *arguo, criminor* und *insimulo* mit Acc. c. inf. und § 190 *arguor* und *insimulor* mit Nom. c. inf., § 228 eine Notiz über *operam do* (die aber mehr stilistisch ist), § 229 *censere, statuere, constituere* und *decernere* unter den Verben mit blofsem Acc. c. inf. (nicht Gerundivi), eine Konstruktion, auf welche H. v. Kleist in dieser Zeitschr. 1888 S. 781 aufmerksam macht, und § 233 die letzte Anm. über aufforderndes und steigerndes *quin*. Trotz dieser Zusätze ist der Verf. seinem Grundsatze, den Lehrstoff in möglichster — hier und da vielleicht zu grofser — Beschränkung zu geben, im allgemeinen treu geblieben.

Umfangreichere Änderungen hat nur der metrische Anhang erfahren, der am Schlufs einen neuen Paragraphen über den „jambischen“ (so stets statt „iambischen“) Senar erhalten hat. Vieles ist klarer und verständlicher dargestellt, manches früher Fehlende, aber Unentbehrliche, wie die Regel über die Länge der Endung *is* im Plur. der Deklinationen und die Unterscheidung von Diärese und Cäsur, hinzugefügt. Die erst in der Umarbeitung vorkommenden Ausdrücke „längen“ und „Quantitätsschema“ waren wohl zu vermeiden.

Von den Druckfehlern der 2. Aufl. sind *ec* = *ef* statt *ec* = *ex* § 107 A. 1 und *Pythagoraei* statt *Pythagorei* § 207 nicht verbessert. Im übrigen ist der Druck fast durchweg korrekt und die Ausstattung ebenso vortrefflich wie früher.

Frankfurt a. O. H. Eichler.

E. Gaiser, Hilfsbuch für den Unterricht in der lateinischen Syntax in organischem Aufbau. I. Teil: Beispielsammlung, XIV u. 253 S. II. Teil: Regeltext, 228 S. u. Index 41 S. Wolfenbüttel, Zwifsler, 1887. 4 M.

Das vorliegende Buch unterscheidet sich so erheblich von der bisher üblichen Darstellung der lateinischen Syntax für Schulen, dafs wir am besten den Verf. über Plan und Einrichtung seines Werkes zunächst selbst sprechen lassen. Die wesentlichsten Gedanken seines Vorwortes lauten: Die systematische Behandlung der Syntax wird erst mit dem 3. sprachlichen Lehrjahre beginnen. Auf dieser Stufe kann schon in höherem Mafse die heuristische Methode zur Geltung kommen. „Die Aufgabe des Lehrers beschränkt sich mehr und mehr darauf, das Denken seines Zöglings in die richtigen Bahnen zu leiten, ihn vor Irr- und Abwegen zu bewahren; für ihn denken oder seine eigenen Gedanken ihm aufnötigen soll er nicht. Als Ausgangspunkt für die Lernbewegung kann nur die fremdsprachliche Vorlage gelten, zuerst das Beispiel, dann die Regel: zuerst die Anschauung, dann der Begriff!“ Diese induktive Lehrweise haben auch die Schulgrammatiken immer anerkannt, aber Verf. „glaubte noch einen Schritt weiter gehen zu sollen“, indem er die Beispiele nicht nur vorausschickte, sondern im 1. Teil zusammenstellte, ohne irgend eine Regel hinzuzufügen. Der im 2. Teil nachfolgende — also gänzlich davon getrennte — Regelntext soll dann „als Kontrolle dafür dienen, ob die angestellte Beobachtung“ — also die unter Anleitung des Lehrers vom Schüler gefundene und formulierte Regel — „so erschöpfend und so richtig war, dafs sie zu dem Endergebnis führte, zu dem sie führen sollte und konnte.“ „Um eine zum wörtlichen Auswendiglernen bestimmte Fassung der Regeln kann es sich hier selbstverständlich nicht handeln.“ „Im Interesse eines schrittweise fortschreitenden, immer an schon Gegebenes anknüpfenden Lehrganges empfahl sich dem Verf. an die Stelle der gewöhnlichen,

sozusagen anatomischen Behandlung der Syntax, die ausgeht von den Redeteilen, gleichsam den verschiedenen Baumaterialien, in seiner Praxis eine andere, die er als die physiologische bezeichnen möchte, sofern für sie die Sprache als lebendiger Organismus und die Redeteile nach der Seite ihrer Funktion in Betracht kommen, mit der sie zusammenwirken zu einer vernünftigen Lebenseinheit.“ Eine solche Methode, welche vom Einzelnen zum Allgemeinen fortschreitet und damit zur Gewinnung der Begriffe führt, „läfst den Schüler auf die höheren Ordnungen, in die er sich selbst eingegliedert findet, achten; er wird sie erziehend und läuternd auf sich wirken lassen, damit er geistig frei werde. Darin liegt die sittigende Macht der sprachlichen Bildung, vielleicht ihre wertvollste und edelste Frucht.“

Das Wesentliche aus der Syntax wird nach Ansicht des Verf.s in zwei Jahren behandelt werden können; für einen dritten Kursus ist ein Anhang angefügt (I S. 180—253 und II S. 144—228), welcher „die Erörterung soweit fortführt, bis auch die entlegeneren Partieen des Sprachgebrauchs der mustergültigen Schriftsteller zur Darstellung gebracht sind.“

Das ist die Aufgabe, welche sich Verf. gestellt; — sehen wir nun, wie er sie gelöst hat!

Zunächst die Beispiele. Die Zusammenstellung derselben verdient unzweifelhaft Anerkennung. Eine Fülle von Sätzen liefert nicht nur den Stoff für die nackte grammatische Regel: mit grofser Sorgfalt und mit Geschick führt uns der Verf. die mannigfachen Wortverbindungen vor, aus deren Vergleichung man das Allgemeine — das grammatische Gesetz — zu finden vermag. Wie auf einer Drehscheibe ein Kunstwerk, so zeigt uns der Verf. in verschiedenen Sätzen die sprachliche Erscheinung von allen Seiten und in verschiedener Beleuchtung, so dafs sie und damit auch die Regel gleich einem plastischen Bildwerk vor unser Auge tritt, — wenigstens treten kann.

Auch inhaltlich sind die Sätze gut gewählt: „im Interesse der Konzentration ist besonders die alte Geschichte berücksichtigt, namentlich die anekdotenartigen Partieen derselben.“ Und auch da, wo ein abstrakter Gedanke ausgesprochen wird, ist Trivialität gemieden. Deshalb wollen wir keinen Tadel aussprechen, wenn sich das Beispiel zuweilen zu einem kleinen Lesestück erweitert; S. 37 z. B. gehen 7½ Zeilen voraus, ehe die Worte erscheinen, auf welche — wie in allen übrigen Beispielen — durch Kursivdruck die Aufmerksamkeit gelenkt wird. — Dagegen kann man mit dem Verf. streiten, ob bei seiner Auslese nicht diejenigen Schriftsteller allzu wenig benutzt wurden, welche unsern Schülern zumeist den Lehrstoff bieten: Cäsar und Cicero. Es läfst sich nicht verkennen, dafs er im ganzen „den Sprachgebrauch der mustergültigen Schriftsteller“ berücksichtigt. Doch war es wohl besser, wenn er den Kreis dieser Mustergültigen etwas enger zog

und Eigentümlichkeiten der Rede bei Livius, Valerius Maximus u. a. aufser Acht liefs.

Auch dem zweiten Teil kann man in seiner Art die Anerkennung nicht versagen. Während die Schulgrammatiken ihren Stoff bisher mehr nach der äufseren Worterscheinung ordnen, so dafs sie den Gebrauch der einzelnen Kasus, der Genera und Modi des Verbs nach einander behandeln, geht G. von den Redeteilen und ihrer Funktion im Satze aus und teilt den syntaktischen Stoff auf Grund sprachlicher und logischer Kategorieen. Die ersten Kapitel des I. Hauptteils behandeln z. B. 1) Subjekt und Prädikat, 2) Objekt (Accusativ als näheres, Dativ als entfernteres Objekt), 3) Attribut (dazu rechnet G. den Genetivus qualitatis, partitivus, subiectivus und obiectivus), 4) Lehre vom Adverb und den adverbialen Bestimmungen (dahin gehören Präpositionen, Komparation, Ablativ der Trennung u. a.).

So führt der Verf. auch im II. Hauptteil (vom zusammengesetzten Satz) seinen „organischen Aufbau“ in einer Weise durch, dafs mancher neue Gedanke geweckt, manch früher Gefundenes in neue Beleuchtung gerückt wird. Die logische Gliederung, eine Frucht sorgfältigen und meist scharfen Denkens, ist dem Verf. gelungen, wenn sich auch im einzelnen öfter Widerspruch in uns regen mag; — ein Hilfsbuch für die Schule, zumal für die Klassen, welche Verf. im Auge hatte, ist damit nicht geschaffen.

Schwerlich werden unsere Knaben im Alter von 11—15 Jahren schon so logisch geschult und an abstraktes Denken gewöhnt sein, dafs die Geisteskost der lateinischen Syntax in der vom Verf. gewählten Zubereitung ihnen munden könnte, oder, wenn sie ihnen mundete, verdaulich wäre. Für den reiferen Denker, welcher den inneren Zusammenhang der einzelnen Teile erfafste, mag es eine Freude sein, früher Erlerntes und längst Vertrautes in neue Form umgegossen zu sehen; aber einem Quartaner oder Tertianer nach dieser Methode die Elemente der lateinischen Syntax beizubringen, scheint dem Ref. eine ziemlich fruchtlose Qual für Lehrer und Schüler zu sein. Der wissenschaftliche und ethische Gewinn, welchen sich Verf. von seinem Lehrgange verspricht, kann nur eintreten bei den Lesern und Schülern, welche den Verf. oder den Lehrer auf seinem schwierigen und oft verwickelten Gedankengange begleiten und, wenn sie den Weg zurückgelegt, auf seinen höheren Standpunkt folgen können.

Das vermögen unsere Zöglinge im 3. bis 5. Lateinjahre jedenfalls nicht; weil sie das vereinigende Band, welches die einzelnen Teile umschlingt, nicht zu erfassen vermögen, zerfällt ihnen das Ganze in lauter vereinzelte Regeln und Regelchen, welche aus Mangel an Gedächtnisstützen nur um so schwerer behalten werden. So hoch Ref., wie er oben ausgesprochen, die

Arbeit des Verf. sonst schätzt, so wenig scheint sie ihm geeignet zu sein, bei Quartanern und Tertianern die bisherige Methode auch nur zu ersetzen. Es ist zuzugeben, dafs die Merkmale, nach denen die Syntax gelernt wird, mehr äufserlich sind, aber diese geben dem Schüler doch wenigstens einen Anhalt, welchen des Verf.s sprachphilosophische Behandlungsweise nicht gewährt. Ref. kann es unmöglich für einen pädagogischen Gewinn ansehen, wenn dem logischen, für so jugendliche Köpfe unverständlichen Aufbau zu Liebe z. B. die Regeln über den Ablativ an mindestens 6 verschiedenen Stellen zerstreut sind, oder wenn II S. 127 ff. ein Unterschied gemacht wird zwischen dem Infin. c. accus. und dem Accus. c. infinitivo. Man kann sich des Gefühls nicht erwehren, dafs Verf. bei Ausarbeitung des II. Teiles nicht die Fassungskraft des Schülers, sondern den Standpunkt des Lehrers im Auge hatte.

Und was von der Anordnung des Ganzen gilt, das läfst sich auch meist von der Sprache sagen, in welcher die einzelnen Regeln abgefafst sind. Durch das Bestreben, möglichst viele Gedanken in einen Satz zusammenzudrängen, hat sich Verf. oft verleiten lassen, wenig übersichtliche, schwerfällige Perioden zu bauen (z. B. S. 21 über den adverbiellen Gebrauch des Nomens; S. 23 allgemeine Verben; S. 30, 3; S. 77, 2; S. 136—137; überhaupt mehrfach da, wo zu Anfang eines Abschnittes Definitionen gegeben werden). Einige Sätze würden verständlicher sein, wenn die Interpunktion genauer durchgeführt wäre (z. B. S. 4 hinter *inscribor* ein stärkeres Zeichen, ebenso S. 5, I nach „stehend“ oder „transitiven“.) — Über den Standpunkt des Schülers geht es jedenfalls hinaus, wenn S. 38 gesagt wird, dafs der einfache Ablat. modi steht „namentlich wo die den Begriff des Modalen begleitende Vorstellung der bestimmenden Norm verblafst ist“ oder S. 45 „*praeter* drückt die Vorstellung aus, welche entsteht, wenn man jene Parallellinien durch diskrete Punkte markiert denkt“ oder wenn S. 123 für die Beziehung der Personen bei indirekter Rede Zeichen gebraucht werden wie Cα, Dβ, Dγ, Eγ u. s. w.

Andererseits dürfen wir freilich nicht verschweigen, dafs manche sprachliche Erscheinung gut und fafslich erklärt ist; hervorheben möchte ich S. 45—46 die Fälle, in denen die Präposition entbehrlich ist, S. 39 *apud exercitum* und *in exercitu*; S. 52 — 63 die Zahladverbia und Pronomina indefinita; S. 60 — 61 mehrere Synonyma; S. 64 die Tempora, S. 111—112 den Indikativ *potui*, *debui*. Einige stilistische Härten konnten leicht vermieden werden, so die öfter wiederkehrende unpassende Satzverbindung durch „und“ (S. 4, S. 10, S. 76, S. 104, S. 107 zweimal, S. 129, S. 135) oder S. 79γ „ausdrücken“ und ähnliche Einzelheiten, die jeder Leser selbst leicht findet.

Wir haben nur noch weniges über den Inhalt der Regeln hinzuzufügen. Die lateinische Syntax, soweit sie Pensum für die Klassen IV—O.III ist — und für diese bestimmt der Verf. sein

Buch —, kommt vollständig zur Darstellung; dazu wird noch einiges erörtert, was auf unsern Gymnasien der Sekunda vorbehalten ist. Im wesentlichen ist dabei der Sprachgebrauch der sogen. klassischen Zeit zu Grunde gelegt. Wenn man aber berücksichtigt, dafs für die Elementargrammatik mit Recht jetzt Beschränkung und Vereinfachung gefordert wird, so möchte man — wie oben in betreff der Beispiele — auch hier den Wunsch aussprechen, dafs der Verf. weniger Rücksicht nehme auf Livius und die spätere Zeit. So zählt G. (II S. 194) 38 Participia perf. depon. mit passiver Bedeutung auf, während Ellendt-Seyff. nur 8, Heräus 10 angiebt; entbehrlich ist u. a. S. 27 *scateo*, S. 156 *iactito* u. s. w. Indes will Ref. auf die Frage nach einem Zuviel oder Zuwenig nicht eingehen, da die Antwort meist auf subjektivem Ermessen beruht. Dagegen möchte ich hier wenigstens noch einige Stellen anführen, welche Verf. vielleicht bei einer zweiten Auflage erneuter Erwägung unterzieht.

Manche derselben würden an und für sich keinen Anstofs erregen, sie sind aber nach Ansicht des Ref. zu ändern, wenn man den Zweck berücksichtigt, welchem das Buch dienen soll. — Die Konstruktion von *recordari* S. 16 ist auch durch Anh. S. 159 nicht berichtigt, denn dafs bei Personen meist *de* steht, bleibt unerwähnt. — S. 35 soll *sub* die Neigung auf schiefer Ebene bedeuten; doch wohl nicht überall? — S. 133 *opus est* ist schwerlich mit *ut* zu verbinden. S. 162 steht in *opinione celerius* u. s. w. der Ablativ für *quam* mit dem Objektsaccusativ? — S. 174 ist die Bedeutung von *bene* und *male* nicht genügend angegeben, *bene vendere* heifst doch „teuer verkaufen". — S. 175 der adverbiale Gebrauch von *ad* beschränkt sich auf Zahlangaben. — S. 181 führt die Anm. über *equidem* nicht zu dem Mifsverständnis, dafs es aus *ego quidem* entstanden sei?

S. 9 das seltene *persuasum habeo* ist den Ausdrücken *mihi persuasi* und *mihi persuasum est* nicht als gleichwertig hinzustellen. — S. 13 *victoriam reportare ex* ist selten. — S. 16 *impatiens* c. gen. „empfindlich gegen" ist nachklassich. — S. 132 *iurare, ut* ist besser auszulassen. — Warum ist S. 72 und 139 *in animum induco* gesagt ohne Beschränkung, da doch Cicero stets die Präposition wegläfst? Vgl. Krebs-Schmalz, Antib. I 666. — Die Konstruktion von *impetrare* S. 139 u. 141 ist nicht klar gegeben. — S. 146 *praecipitare* = „sich stürzen" bedarf der Einschränkung, denn „sich absichtlich herunterstürzen" ist = *se praecipitare*. S. 149 wird in klassischer Zeit *operam do* häufiger mit Gerund. als mit *ut* verbunden?

Der Druck ist sorgfältig; aufser den Verbesserungen am Schlufs des II. Teils ist nur wenig nachzutragen. So steht I S. 6 C. J. Caesar statt Julius; S. 24 *Sibyllinas*; S. 123 *constantiea*; II S. 183 Anm. § 9, II 2 statt 3; S. 176 *exaudio* vornehme und *praestore*; S. 198 *magister equitus*; S. 172 ist bis vor *sextus Kal. M.*

lateinisch zu drucken. Ferner decken sich die Bezeichnungen der Abschnitte in der Beispielsammlung nicht vollständig mit der Abteilung im Regeltext. Diese öfter wiederkehrenden Abweichungen können hier nicht verzeichnet werden.

Wir fassen unser Urteil über das Buch, das wir mit Interesse gelesen haben und dem wir manche Anregung verdanken, in folgenden Worten zusammen: Der Verf. giebt im I. Teil eine reiche, in Bezug auf Ausdruck und Inhalt sorgfältig gewählte Sammlung von Beispielen. Dagegen hat er im II. T. sein Ziel nicht erreicht; der Regeltext ist für den Schüler durchaus nicht geeignet; auch der Lehrer kann nach demselben nicht unterrichten. Wertvoll ist er für reifere mit der Syntax vollständig vertraute Leser, namentlich für das eigene Studium der Lehrer, welche für sich daraus mannigfach Gewinn ziehen können.

Magdeburg. C. Knaut.

O. Drenckhahn, 25 lateinische Abiturienten-Extemporalien. Mühlhausen i. Th., Heinrichshofensche Buchhandlung (F. Schröter), 1888. I u. 28 S.

Diese im Jahre 1886 als Programmbeilage erschienenen Abiturienten-Extemporalien haben Beifall gefunden und bereits 1888 die zweite Auflage erlebt. Für den Verf. ist dies ein erfreulicher Umstand, für seine Arbeit eine Empfehlung. Wenn es aber ein Beweis dafür ist, dafs manche Lehrer des Lateinischen in Prima für ihre Extemporalien gedruckte Vorlagen benutzen, so scheint uns dies Verfahren nicht das richtige zu sein. Man mufs diese Extemporalien, wie alle anderen, als Lehrer selbst ausarbeiten.

Die vorliegenden 25 Aufgaben lehnen sich, wie der Verf. in dem Vorwort bemerkt, an ähnliche Arbeiten von Seyffert, Köpke u. a. an, jedoch mit vielfachen Veränderungen, sodafs bei gleichem Inhalt der Ausdruck durchgängig als ein verschiedener erscheint.

Dem Texte sind als Winke zur Übersetzung fast ausschliefslich Verweise auf des Verfassers „Leitfaden zur lat. Stilistik" und „Lat. Stilistik" beigegeben, wodurch die Benutzung von dem Besitz dieser beiden Schriften abhängig gemacht wird. Es wäre für den Gebrauch angenehmer gewesen, wenn der Verf. das Nötige in den Noten selbst gegeben hätte. Nur hier und da finden sich Andeutungen für die Übersetzung, die meist nur in einer dem Lateinischen angenäherten Paraphrase des Ausdrucks bestehen.

Trotz diesen Ausstellungen stehen wir nicht an, die Arbeit als eine allen Lateinlehrern in Prima zum Studium, wenn auch nicht zur eigenen Benutzung empfehlenswerte zu bezeichnen. Wenn es schon immer lehrreich ist, zu sehen, wie andere eine gemeinschaftliche Arbeit anfassen, so ist dies doppelt der Fall, wenn ein tüchtiger Kenner, der mitten in der Praxis steht, den

Fachgenossen musterhafte Proben seiner Methode darbietet. In diesem Sinne heifsen wir die neue Ausgabe der verdienstlichen Arbeit willkommen.

Burgsteinfurt. R. Bouterwek.

J. Lattmann, Über den in Quinta zu beginnenden lateinischen Unterricht mit einem vollständigen Lesebuch. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprechts Verlag, 1888. 42 u. 168 S. 2,50 M.

Im vorjährigen Programm seines Gymnasiums war Lattmann dem Vorschlage beigetreten, den fremdsprachlichen Unterricht in Sexta mit dem Französischen beginnen zu lassen und den Anfang des Lateinischen nach Quinta zu verschieben. Zweck des vorliegenden Buches ist, durch eine bis in das Einzelne gehende Ausführung zu zeigen, dafs sich das dann erforderliche Pensum des Lateinischen auch wirklich in dem einen Jahre der Quinta bewältigen läfst. Der erste Teil der Schrift, welcher von dem nachfolgenden Lern-, Lese- und Übungsbuch losgetrennt werden kann, bietet von neuem Erörterungen über die Kombination der methodischen Prinzipien im lateinischen Unterrichte der unteren und mittleren Klassen. Das herkömmliche Verfahren scheint dem Verf. nämlich eine grofse Zeitvergeudung in sich zu schliefsen. So umständliche Wiederholungen desselben Pensums in den aufeinanderfolgenden Klassen, wie sie von den verbreitetsten Lehrbüchern gefordert werden, scheinen ihm nicht nötig, wenn nach der richtigen Methode unterrichtet worden ist. Eine Unterrichtsweise, welche prinzipiell sich auf ein gedächtnismäfsiges Einlernen und mechanisches Einüben stützt, gesteht er, müsse natürlich ihr Heil in einer möglichst ausgedehnten Wiederholung suchen, wohingegen eine der seinigen verwandte Methode, welche, wo es irgend möglich ist, auf ein geistiges Erfassen dringt, sich der Hauptsache nach an jener Repetition genügen lassen könne, welche sich beim Sprachunterrichte von selbst als eine immanente vollziehe. Man hört es oft sagen, dafs, was an Zeit dem Lateinischen genommen ist, durch eine bessere Methode ersetzt werden müsse. Lattmann leugnet, dafs an der jetzt fast überall noch herrschenden Methode des lateinischen Elementarunterrichts etwas Nennenswertes gebessert sei. Vermindert habe man allerdings das Lehrmaterial, indem man mehr und mehr den unnützen Ballast von früher aus den Grammatiken über Bord geworfen habe. Aber das sei kein eigentliches methodisches Prinzip. Auch heute also wiederholt er noch den Satz, dafs das bisherige methodenlose Verfahren in ein methodisches umgewandelt werden müsse. In ganz besonderem Ansehen hat zu allen Zeiten die Einexerziermethode gestanden. In scharfen Gegensatz zu ihr trat die realistische (Comenius, Ratich) und die rein induktive oder natürliche Methode (Hamilton und Jacotot). Zwischen beiden sind in der Folge mannigfaltige Verbindungen versucht worden

(Bröder, Ernesti, Gesner, Fr. Jacobs). Die neuere Zeit hat denn aufser der spezifisch philologischen Methode (Zumpt) noch eine sprachphilosophische oder genetische (K. F. Becker, Grotefend, Mager) und eine sprachwissenschaftliche (G. Curtius) entstehen lassen. Lattmann glaubt, dafs damit der Kreis der möglichen Methoden erschöpft ist. Keine scheint ihm gänzlich zu verwerfen, keine aber auch so gut, dafs man sie zu einer uneingeschränkten Herrschaft erheben dürfe. Er selbst sucht sie alle zu einer Einheit zuverbinden, in der einer jeden ihr berechtigtes Mafs zu teil wird. Nicht blofs an das Gedächtnis, auch nicht blofs an den Verstand soll sich nach ihm der elementare Sprachunterricht wenden, sondern zugleich auch Sprachgefühl schaffen, zugleich aber auch durch den dargebotenen Inhalt das Gemüt in Bewegung setzen. Es scheint ihm nicht ratsam, das alles dem Zufalle einer glücklichen Lehrerbegabung zu überlassen, welche die Fesseln der in den Lehrbüchern aufgestellten Lehrweise zu durchbrechen versteht. Mögen hervorragend begabte Lehrer auch mit jedem Lehrbuche bedeutende Erfolge erzielen, für die grofse Mehrzahl bedarf es eines solchen, welches zur Ausbildung einer wirklich methodischen Technik Veranlassung giebt.

So wird denn in diesem Buche der Lehrstoff für den lateinischen Elementarunterricht in einer vorsichtig überlegten Reihenfolge dargeboten, so bunt auch beim ersten Blicke vielleicht das Durcheinander zu sein scheint. Eine passende Anknüpfung an die im kindlichen Geiste vorhandenen Vorstellungen scheinen auch Lattmann für den ersten Anfang die dem Lateinischen entnommenen Fremdwörter unserer Sprache zu bieten, deren Vorrat freilich bald erschöpft ist. Überhaupt läfst er nicht leicht eine Gelegenheit vorübergehen, beim Unterricht im Lateinischen auf entsprechende Bildungen im Deutschen hinzuweisen. Mit besonderer Vorsicht wählt er ferner die Vokabeln: nicht sachliche oder etymologische Zusammenstellungen will er dem Anfänger bieten, sondern vor allem Vokabeln, welche den gewöhnlichen Vorstellungen des Knaben entsprechen und zugleich sich auf antike Anschauungen anwenden lassen, natürlich nur soweit es die höheren Rücksichten der Grammatik selbst gestatten. Lattmanns Bemühen ist immer dahin gegangen, die induktive und deduktive Methode zu verbinden. Jetzt findet er, dafs er früher der letzteren zu weit gehende Zugeständnisse gemacht hat; deshalb läfst er in der jetzigen Bearbeitung die Induktion stärker hervortreten. Schon in der zweiten Lehrstunde läfst er lesen, mit Hülfe von Interlinearversionen. Das Gelesene soll dann auswendig gelernt und zum Zwecke der lebendigen Vergegenwärtigung mit entsprechendem Mienenausdruck begleitet werden. Gleich von Anfang an müsse man sich gesagt sein lassen, dafs es für die Lernenden einen eigentümlichen Reiz hat, in der fremden Sprache eine Geschichte zu erzählen, einen Gedanken auszudrücken und so

diese Sprache gleichsam zu sprechen. Bei dem eigentlichen grammatischen Teil des Unterrichts andererseits läfst er nicht blofs lernen und einüben, sondern hält vor allem zum Beobachten an. Von seinen nach dem Stammprinzip gefafsten Genusregeln gesteht er selbst, dafs sie schwieriger sind als die äufserlich nach den Ausgängen gemachten und in schöne Verschen gebrachten; aber er hofft, dafs sie schneller verstanden und leichter behalten werden. Natürlich kann der Induktionsstoff der kleinen Lesestücke nicht alle einzelnen Formen z. B. der Konjugation bieten; es genügt dem Verf., dafs er Anhaltspunkte gewähre, an welche die Ergänzung in deduktiver Weise anknüpfen kann.

Deutsche Übungssätze bietet Lattmann für das ganze erste Halbjahr keine. Anstatt nach der alten Methode die Schüler durch wiederholtes Korrigieren endlich zu einem richtigen Gebrauche des Gelernten zu bringen, will er sie vielmehr fähig machen, von vornherein möglichst fehlerfreie Arbeiten zu machen. Die Schwierigkeiten auf diesem Wege scheinen ihm für den Anfang so grofs, dafs er es für besser hält, den Schüler erst längere Zeit hindurch an die Auffassung von Gedanken in lateinischer Sprache zu gewöhnen.

Neben der Formenlehre sollen in der Quinta, wenn man erst dort diesem Vorschlage gemäfs mit dem Lateinischen beginnt, nach wie vor für die Zwecke der Lektüre auch die Elemente der Syntax gelehrt werden, aber ohne eigentliche syntaktische Übungen. Die durch den Wegfall der letzteren gesparte Zeit soll einerseits zur Absolvierung der Formenlehre, andererseits zu einer ausgedehnteren zusammenhängenden Lektüre nebst der sich daran anschliefsenden syntaktischen Induktion verwendet werden.

Hinsichtlich des Vorschlages, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen und das Lateinische nachfolgen zu lassen, habe ich meiner dahin zielenden Abhandlung im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift (S. 593—613) nichts Neues hinzuzufügen. Jedoch auch wenn man über diesen Punkt mit dem Verf. nicht übereinstimmt, verdienen die hier vorgetragenen Grundsätze und das daran sich anschliefsende Lern-, Lese- und Übungsbuch, in welchem Lattmann sie verkörpert zeigt, von jedem Lehrer des Lateinischen studiert und erwogen zu werden. Wenn irgendeiner über die Methode des lateinischen Unterrichts gehört werden soll, so ist er es. Kühl und mit klarem Sinne alles prüfend, hat er sich stets von Rechthaberei fern gehalten und seine Ansichten an den täglichen Erfahrungen und an den Einsprüchen anderer immer wieder geprüft, um sie von jedem fehlerhaften Zuviel zu befreien.

Auf einen Vorwurf, welchen man dem vorliegenden Buche machen wird, hat Lattmann selbst im voraus geantwortet. Die Paradigmata werden dem Schüler nur zerstückelt geboten. Allerdings kann man sie nicht auf einmal lernen und in Übungen

verwenden lassen; aber zum Schlufs trägt doch auch der Schüler ein Verlangen nach einer zusammenfassenden Übersicht des stückweis Gelernten. Der Verf. glaubt in dieser Hinsicht von diesem Elementarbuch auf die gleich darnach sich darbietende Grammatik verweisen zu müssen.

Schwerer möchte es aber sein, einen andern Einwurf zu widerlegen. Dafs es nicht unmöglich ist, das Erlernen des Lateinischen um ein Jahr zu beschleunigen, wird man dem Verf. einräumen. Aber ist jenes längere Verweilen von heute deshalb eine Zeitvergeudung? Wichtiger als die positive Kenntnis der lateinischen Formenlehre und der Syntax ist uns doch der Verkehr mit der lateinischen Sprache und mit der in ihr niedergelegten Auffassung der Dinge. Sicherlich hat Lattmann Recht, wenn er behauptet, dafs man durch eine methodische Darbietung des Lehrstoffes die häufigen Repetitionen gewöhnlicher Art, welche sich nur an das Gedächtnis wenden, beinahe überflüssig machen und so Zeit gewinnen könne. Aber jene Pflege des Sprachgefühls, jenes Hineinleben in den Geist der Sprache und eines Volkes, auf welches er selbst auch so viel Gewicht legt, wird doch durch die Beschleunigung des Anfangsunterrichts, welcher hier das Wort geredet wird, beträchtlich erschwert. Dazu kommt, dafs jene Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, welche so anstrengend sind und welche wir doch nach dem jetzigen Unterrichtsziele nicht verkümmern lassen können, nach den Vorschlägen dieses Buches auf ein gar zu harmloses Mafs herabgedrückt werden würden. Andererseits will ich gern zugeben, dafs ein Schüler, welcher von einem Lattmann in Quinta, das Latein beginnend, unterrichtet worden wäre, dabei in jeder Hinsicht mehr gewonnen haben könnte als ein anderer, den ein Lehrer von nur durchschnittlicher Geschicklichkeit in Sexta und Quinta unterrichtet hätte. Aber wenn auch einst mit mehr Bewufstsein und Methode unterrichtet wird, wird die virtuose Geschicklichkeit, welche eine merkliche Beschleunigung ermöglicht, immer eine seltene Ausnahme bleiben. — Ein wunderlicher Widerspruch scheint es mir ferner, dafs ein Mann, der alles darauf anlegt, die lateinische Sprache in dem Schüler zu einer lebendigen zu machen, sich andererseits so willig zeigt, auf den lateinischen Aufsatz zu verzichten, welchen er doch zu den eigentümlichen Früchten seiner Methode rechnen müfste.

Berlin. O. Weifsenfels.

H. Busch, Lateinisches Übungsbuch nebst einem Vokabularium. Zweiter Teil. Für Quinta. Dritte verbesserte Auflage, bearbeitet von W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. IV u. 183 S. 2 M.

Der neue Bearbeiter hat die dritte Auflage wesentlich umgestaltet. Die Übungsstücke zur dritten Konjugation sind umge-

arbeitet, die Stücke über den Acc. c. inf. sind weiter nach vorn gerückt. In der ersten Auflage zerfiel das Buch in einen Abschnitt über „regelmäfsige und unregelmäfsige Formenlehre“, einen zweiten über „einige Regeln der Syntax“ und einen dritten: „einige Erzählungen“. Diese Teilung ist jetzt aufgegeben, die beiden ersten Teile sind den Forderungen des Unterrichtes entsprechend in einander gearbeitet; Erzählungen bilden auch jetzt den Schlufs. Der Abrifs der Grammatik ist bis auf kurze Andeutungen über den Acc. c. inf. beseitigt, die zusammenhängenden lateinischen Übungsstücke sind unter Verringerung der deutschen bedeutend vermehrt worden. Die Umarbeitung erstreckt sich auch auf Gestalt und Anordnung der Einzelsätze, für die letzteren sind sachliche Gesichtspunkte mafsgebend gewesen.

Berlin. Ernst Naumann.

Übungsheft zu Ellendt-Seyfferts lateinischer Grammatik. Bearbeitet vom Lehrer-Kollegium der Lateinschule in Kornthal. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. 86 S. 80 Pf.

Ist eine erste lateinische Grammatik (bei uns in Württemberg etwa Hermann-Erbe) in den ersten Jahren des Lateinunterrichts glücklich durchgearbeitet, so macht sich gleich auch in den folgenden Klassen von IV an (d. i. von der Klasse an, wo sich die württembergische und preufsische Zählung begegnèn) neben den hier ansetzenden freien Stilübungen doch noch das Bedürfnis nach Erweiterung und Vertiefung der Grammatikkenntnisse geltend, ein Bedürfnis, dem der Gebrauch einer Grammatik zweiter Stufe, wie Ellendt-Seyffert, nicht immer ausreichend gerecht wird. In Württemberg z. B. besteht vielfach auf der betreffenden Lateinstufe die Einrichtung, dafs in besonderen Grammatikstunden die §§ der Grammatik zweiter Stufe besprochen und damit die mündliche Übersetzung der Expositionsbeispiele verbunden wird. Nur bietet dieses Verfahren leider für die Mehrzahl der Schüler zu viel und zu wenig des Guten, zu viel nämlich, insofern nicht gleich aller Stoff der Grammatik so in Fleisch und Blut des Schülers übergeht, dafs er ihm nachher in der Stunde des eigentlichen Bedürfnisses (d. h. im Komponieren) ganz frei zur Verfügung stünde, aber zu wenig, insofern diejenige geistige Spannung in der Lektion nicht erreicht wird, ohne welche der Schüler in den Tod des Lernens, in die Langeweile, verfällt. Weifs bei einer solchen Grammatikübung der Lehrer nicht mit besonderem Geschick zwischen jener Scylla und dieser Charybdis hindurchzusteuern, so wäre statt derselben das Zurückgreifen auf die schon zerlesene Elementargrammatik mit ihren Kompostionsbeispielen oder das Hinzunehmen eines der mancherlei auf die §§ einer Grammatik zugeschnittenen Übersetzungsbüchlein beinahe vorzuziehen. Aber wenn nur nicht jenes Aufwärmen eines alten Buches Überdrufs erweckte und andererseits dieses Hinzunehmen eines neuen Übersetzungsbuchs nicht

so unverhältnismäfsig viele Zeit in Anspruch nähme! Solche Erwägungen führten auf den Gedanken: statt dafs den Schülern die erste oder die zweite Zumutung gemacht würde, sollte die Grammatik selbst ihnen noch lieber gemacht, noch näher gerückt werden, und diesen Zweck sucht das „Übungsheft" zu erreichen. Es wiederholt die in der Grammatik befindlichen Beispiele deutsch, nur einfach an die blofs mit Namen angeführten Grammatikalien angereiht, und es geschieht dieses zwar in einer Form, wie sie jeder ordentliche Schüler wohl auch selbst zustande bringen könnte, aber es verbindet sich damit zugleich die Einladung zu einer Denkarbeit, welche alle Vorteile des Exponierens für grammatische Zwecke reichlich aufwiegt. Der Schüler bekommt nämlich durch das Nebeneinander des lateinischen und deutschen Textes sozusagen die Zeit und den Blick frei für dasjenige, was das grammatische Hauptgeschäft ist und was er in jedem nachfolgenden Übersetzungsversuche an anderem Stoffe auch thun soll, für das geistige Zusammenschauen der beiderlei in den vorliegenden zwei Sprachen auseinandertretenden Erscheinungen, ein Zusammenschauen, das es ihm ermöglicht, nachher leichter beim Schauen der einen Spracherscheinung sofort an die entsprechende andere zu denken, mit anderen Worten: die „Regelstellen" aus jedem Zusammenhange ohne Tappen und Tasten herauszufühlen und so auch die Regeln richtig anzuwenden. Das Herausfinden der Regelstellen in deutschen Texten, das dem Anfänger so manche Not beim Übersetzen bereitet, dürfte somit da, wo es zum ersten Mal stattzufinden hat, am sichersten mit dem Erkennen der Regel verbunden werden, indem der Schüler bei seiner Vorbereitung auf die Grammatikstunde die „Regel" als den möglichst einfachen Ausdruck für die zwischen beiden vorliegenden Sprachobjekten vorhandene Differenz oder Koincidenz erkennt. Deswegen ist es wohlgethan, vom Schüler die Vorbereitung auf die Grammatikstunde je so weit zu verlangen, bis er die Rückübersetzung aus dem deutschen in den lateinischen Text — natürlich unbeschadet einiger Freiheit in Nebendingen — zur Probe des Verständnisses seiner Regel leisten kann, und es kann die Schule sich in der Hauptsache — zum Zweck der Grammatikrepetition — mit solchen Rückübersetzungen vorher bezeichneter Beispiele begnügen; in besonderen Fällen mögen auch über längere Schulunterbrechungen oder sonst zur Ausgleichung von Rückständen gröfsere Strecken aufgegeben werden.

Die Beifügung der alten Zählweise neben der neuen macht das Büchlein zum Vermittler zwischen der Grammatik von Ellendt-Seyffert und solchen Büchern, welche in ihren Citaten noch über die 30. Auflage von Ellendt-Seyffert zurückgreifen.

Kornthal. A. Warth.

Gustav Rümelin, Die Berechtigung der Fremdwörter. Freiburg i. B., J. C. B. Mohr, 1887. 88 S. 1 M.

Der bekannte Kanzler der Tübinger Hochschule hat sich mit vorstehendem Schriftchen, welchem ein Vortrag zu Grunde liegt, auf ein Gebiet begeben, auf dem in der Gegenwart mit wachsendem Eifer gestritten wird. Er tritt als Verteidiger der Fremdwörter auf und bekämpft die Thätigkeit des deutschen Sprachvereins, welcher ihre Beseitigung oder Verringerung erstrebt. Nicht als ob er ein Verbrämen der deutschen Rede mit ausländischen Wörtern für besonders empfehlenswert hielte, nein, er verlangt ausdrücklich, dafs sie gemieden werden, wenn der Zuhörer bez. Leser sie nicht versteht oder wenn die Muttersprache vollkommenen Ersatz bietet. Sonst aber soll das Fremdwort seinen Besitzstand behalten, die Muttersprache dürfe dem Denken keine Fesseln anlegen.

Um nun diesen Besitzstand festzustellen, wendet der Verf. die „statistische Methode" an, d. h. er sucht die ihm unentbehrlich scheinenden Fremdwörter durch Zählen zu ermitteln. Dabei findet er, dafs sich unter den 90 000, welche das Heysesche Fremdwörterbuch enthält, nur 5—6000 befinden, welche der gebildete, mit gut entwickeltem Sprachgefühle ausgestattete Deutsche nicht missen könne. Da auf dieser Aufstellung die Beweisführung zum grofsen Teile beruht, so ist es löblich, dafs vom Verf. das Verzeichnis am Schlusse beigegeben ist. Mustert man nun dasselbe, so wird man bald zum Widerspruche herausgefordert. Dafs deutsche Wörter wie Allod, Walhalla, Walküre an diese Stelle geraten sind, mag man noch entschuldigen, aber dafs Atavismus, Derogation, festonnieren, Interstitium, Ischias, luxieren, Nosologie, Rechaud, recidiv u. dergl. dem Gebildeten geläufig und unentbehrlich seien, dafür wird der Verf. schwerlich viele Gläubige finden. Doch auch unter den übrigen Fremdwörtern, welche wirklich als allgemein verständlich gelten dürfen, giebt es zahlreiche, die durch ein völlig zutreffendes deutsches Wort ersetzt werden können, ja wohl gar müssen. Wenn, wie bekannt, die deutschen Baumeister übereingekommen sind, Etage, Souterrain, Beletage, Mansarde durch Geschofs (Stockwerk), Erdgeschofs, Obergeschofs, Dachgeschofs zu ersetzen, gehören dann die französischen Bezeichnungen in die Sammlung der unentbehrlichen Ausdrücke? Oder wenn die deutsche Heeresverwaltung Wörter wie Avantgarde, Distance, Intervall, Lisière, Plateau, Soutien, Tirailleur und ähnliche aus ihren Dienstordnungen verbannt, darf man da sagen, diese gehören zu unserm Sprachschatze oder bilden gar eine wertvolle Bereicherung unseres Wortbestandes? Dasselbe gilt von Ausdrücken, welche der Generalpostmeister in seinem Wirkungskreise beseitigt und damit baldiger Vergessenheit preisgegeben hat. Striche man alle diese Wörter aus dem Verzeichnisse, so würde die Zahl der allgemein bekannten und zugleich unentbehrlichen Fremd-

wörter so zusammenschrumpfen, dafs Rümelin schwerlich daraus die Berechtigung der Fremdwörter überhaupt nachzuweisen versucht hätte.

Wenn übrigens der Verf. zu Anfang seiner Schrift das Bestreben nach Reinhaltung der Muttersprache nicht als „eine Sache der nationalen Ehre und Gesinnung“ anerkennen will, so dürfte er dabei am wenigsten die Zustimmung der Schulmänner erhalten. Das geeinte, von fremdem Einflusse erlöste Vaterland darf von seinen Kindern verlangen, dafs sie auch auf sprachlichem Gebiete zeigen, wie entbehrlich die fremdländischen Brocken sind.

Pyritz. C. Blasendorff.

W. Mangold und D. Coste, Lehrbuch der französischen Sprache II. Grammatik für die obere Stufe, Ausgabe A. Für Gymnasien und Realgymnasien. Berlin, Springer, 1889. IV u. 202 S. 1,40 M.

Der Hauptvorzug der vorliegenden Grammatik liegt in der Einleitung S. 1—14, welche in kurzen Zügen das Verhältnis der französischen zur lateinischen Sprache behandelt. Ihr Schwerpunkt liegt in der Syntax S. 85—190, welche in mafsvoller Weise das Lateinische heranzieht und sich auf eine reiche Auswahl von fast ausschliefslich dem Dictionnaire de l'Académie française entnommenen Beispielen stützt. Die Anordnung der Syntax nach Satzteilen weicht nicht unerheblich von der gewöhnlichen ab und würde freilich wünschenswert machen, dafs auch für die andern fremden Sprachen die gleiche Anordnung durchgeführt wird. Das scheint auch Verf. zu verlangen; denn nach seiner Ansicht ist sie diejenige, „welche der Syntax zukommt und schon an sich eine tiefere grammatische Einsicht zu erzeugen fähig ist“. — „Lautlehre S. 16—26 und Formenlehre S. 27—84 sind nur zu Wiederholungen und zur Vervollständigung einzelner Kapitel bestimmt“. Eine angenehme Zugabe für den Schüler ist ein „französisches Wörterverzeichnis für die Rektion“ S. 197—202, z. B. aboutir à, abuser de, affirmer que. Auch aus der Verslehre ist das Wichtigste kurz und scharf behandelt S. 25 u. 26; vgl. dazu die treffende Bemerkung auf S. 17 über die Aussprache des stummen *e*. S. 2 nicht *o* vor *l* wird *ou*, sondern *o* + *l* = *ou*, z. B. *alter* — *autre*, *molere* — *molre* — *moldre* — *moudre*. S. 7 Absatz 9 lies: Im Partizip des Perfekts führt die Endung *u* der meisten Verben auf *re* und *oir* auf eine lateinische Endung *utum* zurück, *reçu* aus *receputum* statt *receptum*. S. 13 *abattre* steht für *abbattre* = *ab* + *battre*.

Berlin. P. Schwieger.

---

1) Jules Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière. Herausgegeben von K. A. Martin Hartmann. Leipzig, E. A. Seemann, 1887. XV und 120 u. 71 S.

Dieses für Schulen wie zur Privatlektüre gleich empfehlenswerte Buch bildet das erste Bändchen einer neuen Sammlung „Schulausgaben französischer Schriftsteller". Hartmanns Ausgabe bezeichnet auch nach den bereits vorhandenen 7 Bearbeitungen des Stückes einen entschiedenen Fortschritt; namentlich der Stoff (Kulturleben der besonders für uns Deutsche interessanten Zeit der französischen Revolution, des ersten Kaiserreichs und der Restauration) war in den früheren Ausgaben lange nicht erschöpft. Die Anmerkungen sind in einem besonderen Heftchen mit kleinen, aber klaren Typen gedruckt und enthalten auf einundsiebzig Seiten ein aufserordentlich reiches Material. Der Verf., dem offenbar ein grofser Schatz sprachlicher wie sachlicher Kenntnisse zur Verfügung steht, hat dieses Material im Unterrichte selbst ausgewählt; so ist ein brauchbares Schulbuch entstanden. In den Anmerkungen herrscht nicht der beliebte orakelhafte Stil, der auf Quellen und Parallelstellen verweist, ohne sie anzuführen. Da ist vor allem aus den übrigen Werken Sandeaus selbst, dessen „Muse sich mit unverkennbarer Vorliebe auf dem Boden der alten französischen Adelsgeschlechter bewegt", Stoff zur Erklärung beigebracht; da sind die grofsen Jagdhandbücher benutzt, um die Kunstausdrücke aus dem Jagdwesen zu erklären und sachgemäfs zu übersetzen. Wenn Verf. hierin auf dem von H. Fritsche bei der Erklärung von Molière, Les Fâcheux mit Geschick und Erfolg betretenen Wege schon weiter gegangen ist als dieser selbst, so hätte er hier und da aus der mit so eigentümlich romantischem Hauch umgebenen Jägersprache vielleicht noch etwas mehr bieten sollen; das Interesse der Schüler ist sicher vorauszusetzen, und die Zahl der Lehrer, die dieses Gebiet kennen, ist gewifs nicht grofs. Namentlich durfte zu *La Brisée* bei der Erklärung „Fährte" nicht das etymologisch sich von selbst gebende „*verbrochene F.*" fehlen. — Verf. giebt zu schwierigeren Stellen gute deutsche Übersetzungen „trotz der entgegenstehenden Ansicht eines namhaften Kritikers". Diese entgegenstehende Ansicht, die in dem Auffinden guter Übersetzungen bei der häuslichen Präparation oder im Unterricht ein besonders wirksames Mittel geistiger Schulung erblickt, namentlich die Forderung, dafs der Schüler in der nächsten Stunde alle vom Lehrer festgestellten Ausdrücke wisse (eine Forderung, die in ihrer Unerfüllbarkeit manchen Jungen zur Verzweiflung bringt), gehen viel zu weit. Je mehr aber die gebotenen Übersetzungen dem fremden Wortlaut etymologisch nahe stehen, um so mehr werden sie zugleich erklären. So heifst hinter *il ne veut donner son nom — qu'il le garde* nicht „so lasse er's bleiben", sondern „so mag er ihn doch für sich behalten". — *L'avantage de Vous voir* heifst auch im

Deutschen „der Vorzug, Sie zu sehen“, nicht „das Vergnügen“. — Der Übergang von *tu* zu *Vous* ist nicht unübersetzbar; auch wir sagen zu jemand, den wir duzen, wenn er sich verantwortet: „Entschuldigen Sie nur, dafs ich etwas gesagt habe“. — *Qu'as-tu donc?* heifst auch deutsch: „Was hast Du denn?“, nicht: „Was fehlt Dir denn?“ — Vielleicht wäre es praktisch gewesen, die zu III 7 und IV 3 abgedruckten Lieder Bérangers, die nicht leicht zu verstehen sind, ganz zu übersetzen, sodafs der Lehrer sie nur französisch vorzulesen brauchte, ein Unterrichtsmittel, das noch recht wenig gewürdigt ist und namentlich bei dem „Marquis de Carabas“ gewifs höchst wirksam wäre. — Recht unschön ist, dafs Verf. die Konstruktion „der Baronin seinen Zorn empfinden lassen“ und das schreckliche Wort „unentwegt“, das in politischen Reden herrscht und dort wohl auch entstanden ist, in einem Schulbuche gebraucht. — Die Regel, dafs in Fällen, wie *Et la baronne qui n'arrive pas* dem von einem Relativsatze begleiteten Substantivum immer die Konjunktion *et* vorausgeht, mufs genauer auf negative Relativsätze beschränkt werden: positiv wird dann wohl daraus *Voilà la baronne qui arrive.* — *Stupéfait* ist nicht „part. passé zu stupéfier“; die Akademie führt an: *Cette nouvelle l'a stupéfié;* nur wo es adjektivisch ist, heifst es *stupéfait.* — *Aubain* kommt nach Diez nicht von *alibi*; ob von *albanus?* — Anmerkungen wie die zu dem Hundenamen *Arcas,* dafs bei Racine Diener des Agamemnon und Mithridates denselben Namen führen, werden denjenigen, die so umfangreiche Anmerkungen prinzipiell verurteilen, weil „dann dem Lehrer nichts zu thun übrig bleibe“, einen Punkt zu nicht unberechtigtem Angriff bieten. Übrigens sollten es diese einmal versuchen, die durch die langen Anmerkungen gewonnene Zeit zu einer Besprechung über den Inhalt derselben in französischer Sprache zu verwenden. — Schliefslich wäre ein Wort über die Aussprache des Titels *Mlle. de la Seiglière* nicht überflüssig gewesen, wie sich die Praxis nämlich zu der orthoepisch zu fordernden nicht mouillierten Aussprache des *gl* stellt. — Das Buch ist gut ausgestattet und fehlerfrei gedruckt.

2) Wilhelm Ricken, Elementarbuch der französischen Sprache. Erstes Jahr. Oppeln und Leipzig, E. Francks Buchhandlung, 1887. V u. 80 S. 1,20 M.

3) Dasselbe. Zweites und drittes Jahr. Ebendas. 1888. V u. 141 S. 1,50M.

Das Buch, für V, IV und U. III höherer Lehranstalten bestimmt, „für lateinlose Schulen nach dem Erscheinen der revidierten Lehrpläne besonders willkommen“, soll den Schüler „sofort in die lebendige Sprache einführen“. Das erste Musterstück heifst: *L'élève a un maître. Le maître est savant. Il est juste et bon. — Je suis un élève. Mon maître est savant, juste et bon. J'aime mon maître.* Ist das lebendige Sprache? Im ganzen

1. Bändchen enthält nur Kap. VII ein Stück, das man zusammenhängend nennen könnte. — Kap. XX heifst: *Qui est-ce qui traîne la charrue?* — *Le boeuf traîne la charrue* u. s. w. eine volle Seite lang. Solche Questionnaires und Umschreibungen des Musterstücks sind es, womit der Lehrer das wirklich zusammenhängende französische Lesestück im mündlichen Unterricht und in möglichst häufiger Variierung zum Eigentum der Schüler machen und sie so das Denken in der fremden Sprache lehren soll. Verf. giebt jedem Kapitel eine deutsche Umschreibung bei und verlangt, dieselbe soll „so oft ins Französische übersetzt werden, dafs der Schüler schliefslich kaum noch an den deutschen Ausdruck denkt". Wie man übersetzen kann, ohne an den deutschen Ausdruck zu denken, versteht wohl nicht jeder. Das alles ist nicht zu billigen; allein was das Buch nahezu unbrauchbar macht, das ist die Fassung der grammatischen Regeln und der ganze Inhalt des Buches. Die Regeln, von denen der Verf. sagt, sie seien „zuweilen in der anschaulichen Ausführlichkeit des Schulunterrichts" gegeben, sind fast nirgends dem Verständnisvermögen der Schüler angepafst. Schon I S. 2 ist von der „Vermeidung des Hiatus" die Rede, I 3 von dem stummen *h*, das „auch in früheren Jahrhunderten nicht konsonantisch wirksam gewesen ist"; später giebt es einen „Typus *conduire*" und „eine Funktion als Verb oder Adjektiv". Wenn zu *h* in der Anmerkung hinzugefügt wird, „der Lehrer erkläre diese Verhältnisse", so kann es nicht scharf genug getadelt werden, dafs der Lehrer vor den Augen seiner Schüler angewiesen wird, wie er zu unterrichten habe. Und gar erst der Inhalt! Da ist in der gröfseren Hälfte der Lesestücke immer wieder von dem artigen Schüler die Rede, der seine Freude nur an der Arbeit und Artigkeit in Schule und Elternhaus hat, der *quand le maître entre, le salue poliment et convenablement*, der *s'ennuierait, s'il ne travaillait pas* u. s. w. Verf. giebt freilich auch nur Stücke, die „das Gemüt und das sittliche Wollen des Zöglings irgendwie anregen und bestimmen". II S. 44 sagt sogar der Landmann beim Pflügen zu seinen Ochsen: *Courage, mes braves boeufs, notre travail nourrit les hommes, il nourrit ma femme et mes enfants.* Wenn die Ochsen da nicht ziehen, müssen sie ja ein Herz von Stein haben. „Auch der französische Unterricht sollte bestrebt sein", giebt der Verf. als seinen Grundsatz an, „Freude am Leben da draufsen, kindliche Ehrfurcht vor dem Schöpfer aller Dinge, herzliches Gottvertrauen u. s. w. zu fördern". Sollte das wohl geschehen, wenn II S. 49 Gott dem Adam und der Eva vom Baume der Erkenntnis zu essen verbietet *pour montrer qu'il était le souverain?* Dieselbe sittliche Einsicht hatte jener Knabe, der da sagte, sein Vater habe ihn geschlagen, weil er stärker sei. — Von den Gedichten sind die Fabeln, die in keinem Lehrbuche fehlen, gut; auch in denjenigen Musterstücken, die ganz oder fast ganz aus Plötz entlehnt

sind, weht etwas frischere Luft. Die übrigen Gedichte aber, besonders gerade die für IV und III, sind ledern und voll unangenehmer Rührseligkeit und Empfindelei; selbst zwei Gebete fehlen nicht. Nr. 7—10, empfindsame Schifferlieder aus der Bretagne und Normandie, sollen „an ihrem bescheidenen Teile dem Schüler Anschauung vom fremden Land und Leuten“ geben. Selbst wenn das Leben der Strandbewohner in Frankreich etwas charakteristisch Abweichendes von andern hätte, so ist es dieser Teil des französischen Volkslebens nicht, den wir im französischen Unterricht zu lehren haben. — Einzeln wäre zu bemerken, dafs eine sprachliche Erscheinung (*je me suis lavé*) nie „irrtümlicherweise“ entsteht (II 15). — Der Pluralis „die Hämmel“ ist provinziell; das Verbum „erbreitern“ ist mir neu. — Dafs *chez* von *casa* herkommt, macht *chez moi* nicht klar; wozu es dienen könnte, *de chez moi* dem Schüler fafsbarer zu machen, dazu hat es der Verf. nicht benutzt. — Nach II S. 59 ist Cäsar i. J. 101 geboren und von 42 Jahren Konsul geworden; die Kontroverse dreht sich, denke ich, um 100 oder 102. — Dafs unter den Vokabeln sich manche finden, die für den Schulunterricht entbehrlich sind, kommt daher, dafs jedes Kapitel sich inhaltlich auf einem bestimmten Gebiete bewegt. Indes ist ihre Zahl nicht grofs genug, um sie eine Belastung des Gedächtnisses zu nennen. — Das Buch ist gut ausgestattet und fehlerfrei gedruckt; die deutschen Übungsstücke sind nicht ohne Geschick gemacht. Es mag für Schüler und namentlich Schülerinnen, die in kleinen Kreisen erzogen werden, ganz brauchbar sein; auf Gymnasien wird es schwerlich eine Stelle finden.

4) J. Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. Hannover, Carl Meyer, 1886. VIII u. 311 S. 2,40 M, geb. 2,80 M.

Das Buch ist „zunächst für höhere Mädchenschulen, Mittelschulen, verwandte Anstalten und entsprechende Stufen bestimmt“, und nicht etwa zum Selbstunterricht, wie es nach dem Ausdruck „Lernbuch“ im Titel scheinen könnte. Es ist einer „der zahlreichen Versuche, den Unterricht in der französischen Sprache zu reformieren“. Einer der drei methodischen Gesichtspunkte, die für den Verf. nach dem Vorwort leitend gewesen sind, heifst: „Anknüpfung der Übungen an bestimmte Anschauungskreise, die ein relativ abgeschlossenes Sprachganze bilden und möglichst in zusammenhängenden Lesestücken vorgeführt werden.“ Verf. fügt hinzu: „Es ist klar, dafs dieser Punkt sich von der einfachen Forderung zusammenhängender Lesestücke wesentlich unterscheidet.“ Nun wird man aber schwerlich Übungsstücke, in denen die Sätze alle den gleichen Anschauungskreis betreffen, z. B. den Baum, den Garten, die Dinge im Garten, das Haus, die Küche, das Schlafzimmer, die Familie, die Schule (dies sind die ersten behandelten Kreise) „zusammenhängende Lesestücke“ nennen

können. Das erste, welches diesen Namen verdient, ist Lektion 122 (S. 152) „Friedrich der Grofse und der kleine Prinz“, und dieses kann nach der ganzen Anlage des Buches nicht früher als im dritten Unterrichtsjahre behandelt werden. Es ist ein Verdienst des Verf.s, mit Sorgfalt und Lehrgeschick die Lesestücke so zusammengestellt zu haben, dafs der zur Verwendung gekommene, ziemlich umfangreiche Vokabelschatz • durch die Abrundung des Ganzen und der einzelnen Teile leidlich im Gedächtnis des Schülers haften wird. Auch in einem anderen methodischen Gesichtspunkt des Verf.s, freie Wiedergabe des Französischen, wird es störend wirken, dafs die Stücke im logischen und historischen Sinne gar keine zusammenhängenden Lesestücke sind. — Verf. will „das freie Sprechen des Französischen von der ersten Stunde an durch freie schriftliche und mündliche Wiedergabe“ erreichen, die er die abschliefsende Arbeit des Schülers nennt, der „in den meisten Fällen eine allseitige und gründliche Klarstellung und Einprägung durch Frage und Antwort vorhergehen mufs“. Hier wird aber meiner Meinung nach die Arbeit gröfser sein als der Nutzen für den Schüler. Die Forderung des Verf.s, die sich fast nach jeder Lektion wiederholt: „Schreibe frei nieder, was du über . . . . weifst!“ mufs gestrichen werden. Die Zeit, die ein Schüler dazu braucht, ist ungemein grofs. Wenn ein Lehrer eine solche Lektion des Verf.s nach dem Lesen frei niederschreiben wollte, so würde er sicher ½ bis ¾ Stunden, der Schüler doch wohl das Dreifache brauchen. Das ist zuviel. Und wenn nur der Nutzen der Mühe entspräche! Wenn Verf. in geschickter Weise (S. 116) eine gute halbe Seite über „die Schlacht“ zusammengestellt hat und nun fordert: Faites une petite composition sur „la bataille“. Récitez-la!, so könnte nur ein kleiner Aufsatz über eine bestimmte Schlacht Nutzen bringen. Dann wäre die so vorbereitete Forderung der Anfang eines französischen Aufsatzes für O. II oder I. Man kommt eben immer wieder darauf zurück, dafs kleine zusammenhängende Lesestücke, die nur mündlich wörtlich wiedererzählt und im Wechselgespräch zwischen Lehrer und Schüler eingeübt werden, den gröfsten Nutzen mit Aufwendung der geringsten Mühe bringen.

Der grammatische Stoff und seine Anordnung werden Gegner finden. Verf. bietet Lektion 1 (es zeigt sich hier ganz besonders deutlich, wie man sich gewöhnt hat, den Ausdruck „Lektion“ ohne jeden Sinn für Abschnitt zu gebrauchen) ganz *avoir*; dann freilich dasselbe methodisch mit Übungen über 23 Lektionen verteilt noch einmal; ebenso folgt dann bis Lektion 40 *être*, bis Lektion 50 die Formenlehre des Substantivs und Adjektivs bis ins Einzelne (sogar *le pou* fehlt nicht!), bis Lektion 123 die 4 Konjugationen, und zwar jedesmal so, dafs alle Verba einer Konjugation, auch alle unregelmäfsigen, absolviert werden, ehe zu der nächstfolgenden Konjugation übergegangen wird. Diese An-

ordnung macht das Buch für Gymnasien unbrauchbar; wohl auch für „höhere Schulen" überhaupt. An Mittelschulen halte ich es für wohl möglich einen Erfolg damit zu erzielen, wenn man die Lektüre der eigentlichen französischen Litteratur soweit hinausschieben kann, wie es bei der Methode des Buches unvermeidlich sein wird.

Die grammatischen Regeln und ihre Fassung sind mit Kenntnis und Sorgfalt gemacht und in einem Buche, das in langsamem Gange grammatische Sicherheit durch breiteste Einübung erzielen will, an ihrem Platze.

5) H. Plate, Naturgemäfser Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der französischen Sprache. Vierte verbesserte Auflage. Norden und Leipzig, Hinricus Fischer Nachfolger, 1886. XII und 444 S. 3 M.

Vorzüge und Mängel des Buches sind seit der ersten Auflage dieselben geblieben, bis auf eine Umgestaltung der Lehre von den unregelmäfsigen Verben. Sein Hauptvorzug besteht in dem wirklich französischen Hauch, der durch alles Französische geht, was dasselbe bietet. Der Gesichtskreis seines Inhalts geht nicht über die Tertia höherer Lehranstalten hinaus, während es die Grammatik vollständig enthält. Für Mädchen- und Mittelschulen wäre dasselbe vielleicht nicht ungeeignet, wenn es nicht jetzt noch in einer Ausstattung erschiene, die selbst für die Plötzschen Bücher trotz der breiten und sicheren Basis, auf der sie thronten, seit einem Jahrzehnt aufgegeben worden ist. Und Plates Ausstattung ist ungefähr so schlecht wie die der ersten Ausgaben von Plötz. Auch methodisch steht Plate noch ganz auf altem Boden, auf dem er sich aber nicht so geschickt zeigt, wie Plötz, der Meister in diktagischem Geschick. In dem Titel könnte das Wort „naturgemäfs" an etwas wie Reform denken lassen; davon ist keine Rede. Nicht einmal die von der Akademie festgestellten Reformen der französischen Orthographie läfst Plate gelten; er schreibt noch je protége und le siége mit Akut. — Die Thätigkeit auf dem Gebiete der französichen Unterrichtslitteratur ist jetzt eine so lebhafte, wird von so tüchtigen Kennern der französischen Sprache und der Schulpädagogik betrieben und, was das Wichtigste ist, dauernd im Unterrichte erprobt, dafs die Verfasser alter Lehrbücher eifrig mitarbeiten müssen, wenn ihre Bücher nicht ins Hintertreffen kommen sollen.

Berlin. Otto Kabisch.

Otto Wendt, Encyklopädie des französischen Unterrichts. Hannover, Carl Meyer, 1888. 202 S. 3 M.

Das vorliegende Buch will Studierenden und Lehrern der französischen Sprache ein Hülfsmittel sowohl für die theoretische Beschäftigung als für die praktische Thätigkeit bieten. Es ent-

hält aufser einer kurzen Einleitung über die Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts für die moderne Bildung 1) einen geschichtlichen Überblick über das Studium der französischen Sprache in Deutschland, 2) eine systematische Darstellung der Unterrichtsmethode.

Die reichhaltige Litteratur des französischen Unterrichts wird annähernd vollständig aufgeführt; manche Lehrbücher, wie die von Meidinger, Seidenstücker, Toussaint-Langenscheidt und die neuere Reformmethode mit ihrer Lautphysiologie werden genauer besprochen, andere kurz charakterisiert. Der methodische Teil des Buches zerfällt in drei grofse Abschnitte: die Unterstufe, die Mittelstufe und die Oberstufe.

Innerhalb jedes Abschnittes werden nach einander die Verteilung des Unterrichts, die Einprägung der Aussprache, das Vokabellernen, die Grammatik, Lektüre, Konversation und die schriftlichen Übungen erörtert. Der Verf. verlangt nämlich, dafs alle diese Zweige des französischen Unterrichts schon auf der untersten Stufe gepflegt werden. Die wichtigsten Gesichtspunkte, die für den Lehrer in Frage kommen, werden unter ausgedehnter Heranziehung der Litteratur behandelt, doch enthält sich der Verfasser hinsichtlich der streitigen Fragen häufig eines entscheidenden Urteils.

Die litterarischen Nachweise sind dankenswert, die methodischen Erörterungen, die teilweise auf des Verf.s eigener Erfahrung beruhen, geben mannigfache Anregung zum Nachdenken und zur eigenen Prüfung. Störend sind die vielen Druckfehler in französischen Wörtern.

Berlin. G. Braumann.

---

1) Chr. Hutzelmann, Hilfsbuch der Geschichte für Mittelschulen. 2. umgearbeitete Auflage. Mit 32 in den Text gedruckten Kärtchen und 11 Stammtafeln. Nürnberg, Friedrich Kernsche Buchhandlung, 1889. VIII u. 302 S. 3 M.

Nach dem Vorworte zu urteilen, ist das Buch hauptsächlich für Realschulen bestimmt; der Inhalt weist auf bayerische Realschulen hin, insofern der Geschichte Bayerns besondere Wichtigkeit beigelegt wird. Als Vorzüge würden hervorzuheben sein: Beschränkung des Stoffes, Unterscheidung des durchaus Notwendigen (mit A bezeichnet) und einer weiteren Ausführung, die reiche Ausstattung mit Karten und Stammtafeln. Aber die Mängel überwiegen, obwohl es die zweite umgearbeitete Auflage ist, die Lichtseiten doch bei weitem. Es fehlt stilistische Gewandtheit. In einem Schulbuche darf doch nicht stehen (S. 95): „Die weibliche Mythologie ist nur wenig entwickelt“. Oder (S. 276): „Darüber entrüstet, entstand die zweite (die Juli-)Revolution“. Ausdrücklich bemerke ich, dafs dies beliebig herausgegriffene Beispiele sind; sie liefsen sich leicht vermehren. — Zweitens fehlt sachliche

Genauigkeit. Auf S. 15 steht: „Als erster König wird Menes, der Gründer von Memphis, genannt (um 3000 v. Chr.)." — Auf S. 16 heifst es: „Als 1. König wird Menes (3600 v. Chr.), der Gründer von Memphis", genannt. Das Labyrinth ist in Memphis. Untergriechenland für Peloponnes, Zeltgenossenschaften = Syssitien sind neue Ausdrücke. Solon ist damit einverstanden, dafs sich Pisistratus die Alleinherrschaft aneignete. Cyrus wollte blofs die kleinasiatischen Griechen unterwerfen. Athen war demokratisch, glücklich . . . In Mytilene wurden über 1000 Personen auf Kleons Befehl hingerichtet. Sokrates machte die 3 Züge des peloponnesischen Krieges mit. In der Akropolis standen seine Charitinnen. Er hat sich gegen die Anklage herrlich verteidigt. — Die 3. Tribus (übrigens übersetzt mit Staatsbestandteil) in Rom waren Etrusker. Die Unterabteilungen hiefsen Kures; diese zusammen waren die Patrizier d. i. Väter der Stadt oder Senatoren. Servius Tullius teilte Stadt und Feldmark in 4 Tribus, die Tribus in Kurien und die Kurien in Geschlechter. Die Kurienversammlung wird mit dem Oberhaus, die Centurienversammlungen werden mit dem Unterhaus verglichen. „Die Tribusversammlungen (Distriktsversammlungen) erstreckten sich blofs auf Verhandlungen über Angelegenheiten der betreffenden Tribus d. i. eines bestimmten Stadtdistrikts." — Aus anderen Abschnitten will ich nur einige besonders auffallende Versehen anführen. S. 190 Johann Friedrich von Sachsen † 1547. S. 185 Konrad Peutinger war der Verfertiger der „Peutingerschen Tafeln". S. 203 macht er Wallensteins erste Gemahlin zu einer betagten reichen Witwe. Ranke (Wallenstein S. 8) sagt darüber: „Der junge Wallenstein verheiratete sich mit einer älteren Dame, Lucrezia Nekyssowa von Landeck, nach deren frühem Ableben ihre ansehnlichen in Mähren belegenen Güter — sie war die letzte ihres Geschlechts — in seinen eigenen Besitz übergingen". S. 234 Joachim I. gründete zu Berlin das Reichskammergericht. S. 277 tritt der Buchhändler Cotta als der eigentliche Begründer des deutschen Zollvereins auf.

2) K. Holdermann und R. Setzepfandt, Bilder und Erzählungen aus der Allgemeinen und Deutschen Geschichte. Ein Hilfsbuch für die untere und mittlere Stufe des Geschichtsunterrichtes an höheren Lehranstalten. I. Teil: Sagen und Geschichten aus dem Altertume. Mit 60 Abbildungen und 4 Karten in Farbendruck. Leipzig, G. Freytag, 1888. 162 S. Geb. 1 M, geb. 1,30 M. II. Teil: Sagen und Geschichten aus dem Mittelalter. Mit 58 Abbildungen und 4 Karten in Farbendruck. 112 S. geh. 2 M, geb. 1,30 M.

Wie der Titel andeutet, zerfällt der erste Teil in A. Sagen des Altertums (offenbar für die untere), B. Erzählungen aus dem Altertume (für die mittlere Stufe des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten bestimmt). Ton der Darstellung wie Auswahl der Abbildungen des I. Teiles sind im allgemeinen zweckmäfsig; letztere ist nicht nach der gewöhnlichen Schablone, son-

dern unter Rücksichtnahme auf das Alter der in Frage kommenden Schüler mit Umsicht und Heranziehung etwas entfernteren Materials getroffen. Einen Grund für die Weglassung der Juno Ludovisi, der Hestia hat Ref. allerdings nicht zu entdecken vermocht; auch ein Hermeskopf dürfte nach den Ausgrabungen in Olympia nicht fehlen. Viele kleine Berichtigungen werden notwendig sein. S. 5 ist bei Dionysus die sonst angegebene Betonung nicht angedeutet. Der Ausdruck Charitinnen (statt Chariten) müfste endlich verschwinden. Auch der Ausdruck S. 6 „Deukalion und seine Frau Pyrrha" klingt nachlässig. S. 7 fehlt bei Tiryns die Betonung. S. 10 ist der Satz: Jener übergab das Kind ... und zog ihn ... zu feilen; ebenso wie der Ausdruck: „erwachsen, die Füfse, und alt und hinfällig geworden, noch eines Stockes bedürfe". Begleiten Antigone und Ismene den Vater, oder nur Antigone? S. 11 ist die That der Antigone durch den Ausdruck: „ebenso von Bruder- als Vaterliebe erfüllt" sehr merkwürdig erklärt. Warum das Bestreuen des Leichnams mit Erde der Seele die Ruhe sichert, ist nirgends erklärt. Dafs Herakles in „Naturkunde" unterwiesen worden sei, klingt zu modern - realistisch. „Lernä" ist wohl falsch, Lerna oder Lerne. S. 14 stürzte sich Ägeus ins Meer und „gab ihm den Namen des Ägäischen Meeres". Ist der Erbauer des Theseions unbekannt? und gab es zwei Tempel dieses Namens? S. 16 ist der Ausdruck „Rofsbändiger" in Rossebändiger umzuwandeln. S. 17 steht meist Medea; daneben auch Medeia. Liefs sie Pelias verbluten?

Weniger glücklich scheinen mir die Verfasser bei der Darstellung und Auswahl des Stoffes für die mittlere Stufe, bei den Erzählungen, gewesen zu sein. Sie geben dem Ganzen ein zu wissenschaftliches Gepräge. Was soll der Tertianer mit dem (noch dazu mit Hieroglyphen unterbrochenen) Satze machen: „Ihre so hergestellten Urkunden, zum Teil streng wissenschaftlicher Art, reichen bis 5 Jahrhunderte vor Christo zurück und zeigen, wie das hohe Alter der ägyptischen Bildung, so auch den sonst erkennbaren ernsten, ruhigen Sinn und die hohe vielseitige Befähigung der alten Ägypter klar." — Ebensowenig kann sich Ref. mit dem genaueren Eingehen auf Verfassungsverhältnisse und auf die inneren Zustände einverstanden erklären; das möge der letzten Stufe des Geschichtsunterrichtes auf höheren Lehranstalten vorbehalten bleiben. — Hauptsächlich fällt aber wiederum ein gewisser Mangel an Genauigkeit im einzelnen und in stilistischer Durcharbeitung auf. Aus zahlreichen Beispielen hebe ich nur einige hervor. S. 34 ist von einem Könige Möris die Rede. Auf die Worte: Wie erschrak der König ... folgt bald die Wendung: „aber wie erschrak sie ..." — S. 54: „Was hier vorberaten war, kam vor die Volksversammlung (Ekklesia—so statt Halia), in welcher alle über 30 Jahre alten waffenfähigen Spartiaten zum Vollmonde unter freiem Himmel am Eurotas durch Ja oder Nein entschieden."

— S. 56: „Nur Opfer und lange Jagd entschuldigten das Ausbleiben von den gemeinsamen Mählern.“ — Die sella curulis mit „Klappstuhl aus Elfenbein“ (S. 108. 117) zu übersetzen scheint mir ebenso wenig geschmackvoll als der Ausdruck (S. 118): „Als man es darwog und klagte, dafs die Gallier falsch wögen . . .“

Auch die Anordnung des Stoffes ist schwer verständlich. Eine Einteilung in Perioden findet sich weder in der griechischen noch römischen Geschichte, und die Stellung mancher Abschnitte ist höchst sonderbar. Warum z. B. die Religion der Römer am Ende der Königszeit eingeschoben wird, ist schwer zu finden. Auf Übergänge von einem Paragraph zum andern ist meist verzichtet.

Im II. Teile, der das Mittelalter behandelt, werden als 1. Abschnitt die germanischen Götter- und Heldensagen behandelt. So richtig es nun meines Dafürhaltens auch ist, mindestens so viel Wert auf die Bekanntschaft mit der germanischen wie auf die mit der griechischen Mythologie zu legen, so darf doch eine Vermischung des nordischen mit dem deutschen Götterglauben nicht stattfinden. Das führt dann zu unklaren oder geradezu falschen Darstellungen wie auf S. 4: „Ihr (der Frigga) zunächst steht Freya als Kriegsgöttin . . . Sie ist ursprünglich dieselbe Göttin als Frigga; darum ist der „Freitag“ ebensowohl ein Tag der Frigga als der Freya“. Das Bestreben, nicht zu ausführlich zu werden, zerstört an einzelnen Stellen den Zusammenhang. S. 7: „Wie die Menschen, so blieben auch die Götter . . . nicht frei von Sünde und Schuld“. Über die Schuld der Menschen sind aber keine Angaben gemacht. Die Notiz auf S. 4 über Zius (besser Tyrs) Verwundung durch den Fenriswolf ist doch auch unverständlich ohne näheres Eingehen auf die nordische Mythologie. Das würde auch zur Vertiefung des mythischen Hintergrundes beim Nibelungenliede beigetragen haben. — Der 2. Abschnitt, die Erzählungen aus dem Mittelalter, liest sich leicht, der Inhalt ist gut ausgewählt; nur stören wieder kleine Fehler, z. B. S. 23: Der Bruder Armins hiefs Flavus (nicht Flavius). S. 35: Muhammed war nicht der Sohn eines Kaufmanns. Die Kaaba kann man doch nicht das Nationalheiligtum der Muhammedaner nennen; denn die M. sind keine Nation. — Die Auswahl der Abbildungen ist zweckmäfsig, und besonders die kulturgeschichtlichen Abschnitte gewinnen dadurch ungemein.

3) H. Jaenicke, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erster Teil (Pensum der Unter- un Obersekunda): Das Altertum. Mit einer Geschichtstabelle. Breslau, Eduard Trewendt, 1888. 274 S. 3 M.

Es liefs sich voraussehen, dafs die Weltgeschichte Leopold von Rankes nicht ohne Einflufs auf neu erscheinende geschichtliche Lehrbücher bleiben würde. In der That wäre es ein durch-

aus zu rechtfertigendes Unternehmen, wenigstens in den oberen Gymnasialklassen den Stoff mit Rücksicht auf ein späteres Verständnis der Rankeschen Weltgeschichte auszuwählen und zu behandeln. Dieser Gedanke scheint dem als Verfasser geschichtlicher Lehrbücher bereits bewährten Autor vorgeschwebt zu haben; eine Vorrede, aus der man sein Ziel entnehmen könnte, giebt er nicht. — Das vorliegende Buch hat nicht blofs den Vorzug, an passenden Stelle die wichtigsten leitenden Gedanken Rankes anzugeben, sondern es zeichnet sich auch durch klare Darstellung, durch kurze Übersichten der Quellen, besonders der dem Schüler erreichbaren Schriftsteller, und die ausgiebige Behandlung der sogenannten Kulturgeschichte aus. — Allerdings ohne einige Ausstellungen geht es nun einmal bei der kritischen Durchsicht nicht ab. Der Titel schon leidet an Unbestimmtheit; das Buch ist nicht für höhere Lehranstalten schlechthin, sondern nur für Gymnasien bestimmt. Wozu sonst die häufigen Citate aus Homer und Herodot und die sogar im Texte vorkommenden griechisch geschriebenen Bezeichnungen? Sodann fehlt ein Übergang von den Ägyptern zu den Babyloniern. An dieser Stelle läfst der Verfasser das Studium Rankes vermissen. Die Reihenfolge: Babylonien, Phönikien, das Volk Israel, das Weltreich der Assyrier, erscheint mir etwas willkürlich. Die Chronologie kann hier nicht als ausschliefslich mafsgebend anerkannt werden. Kleine Unebenheiten stören in diesem Abschnitte auch. So wird z. B. S. 5, Anm. 3 der Kölner Dom mit 160 m das höchste Bauwerk der Erde genannt, während S. 7, Anm. 1 der Turm von Babel mit einer Höhe von 200 m angegeben wird. Auf S. 49 scheint mir der Ausdruck „streng und konservativ“ für die lykurgischen Einrichtungen, während die solonischen „mafsvoll“ genannt werden, unglücklich gewählt zu sein. Ebensowenig will mir S. 73 die Bezeichnung des Aischylos als des „gewaltigsten und zugleich einfachsten“ unter den Dramendichtern gefallen. — Doch dies sind unbedeutende Punkte. Im grofsen und ganzen ist das Buch eine höchst beachtenswerte Erscheinung, welche viele ältere Lehrbücher zu ersetzen bestimmt sein wird.

4) Ludwig Hahn, Wilhelm der erste Kaiser des neuen deutschen Reiches. Herausgegeben von Oscar Hahn. Berlin, Wilhelm Hertz (Bessersche Buchhandlung), 1888. X und 476 S.

Diese Lebensbeschreibung Kaiser Wilhelms, dessen trefflich gelungenes Bild in feinem Stich beigegeben ist, zeichnet sich, wie es bei der Stellung des verstorbenen Verfassers und seiner Vertrautheit mit dem behandelten Stoffe nicht anders zu erwarten ist, durch Gründlichkeit und Vollständigkeit aus. Es ist eine Biographie, aber doch zugleich auch eine Geschichte mit grofsartigem Hintergrunde. Neben der gewissenhaften und aus guten Quellen geschöpften Aufzählung der äufseren Verhältnisse dieses

wechselvollen Lebens geht eine geschickte, von warmer Vaterlandsliebe getragene Darstellung der militärischen wie politischen Ereignisse, in deren Mitte Kaiser Wilhelm stand. Wertvoll, weil man das hier verwandte Material selten so gut geordnet findet, ist der letzte Abschnitt: Seit dem Frankfurter Frieden. Ohne viel eigene Zuthaten giebt der Verf. einen Überblick über die Militärfrage, die er bis zum Erlafs des neuen Wehrgesetzes (11. Februar 1888) behandelt, über den geistlichen Kampf (den sogenannten Kulturkampf), über die evangelische Kirche (genauer über die Stellung Kaiser Wilhelms zur evangelischen Kirche), über Elsafs-Lothringen, über Deutschlands Friedenspolitik, über Deutschlands Kolonialpolitik, über allgemeine Gesetzgebung und Verwaltung, über die Attentate und die sozialistischen Vorlagen, die Sozialreform, das monarchische Recht in Preufsen. Man wird immer wieder ergriffen von der einzigartigen Erscheinung unseres Kaisers, wenn man von seinen letzten Lebenstagen den getreuen Bericht liest. Mit den Worten, welche der Aufruf Kaiser Friedrichs dem Andenken des Begründers des Reiches widmet, schliefst das lesenswerte Werk.

5) F. W. Putzgers Historischer Schul-Atlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte in 59 Haupt- und 57 Nebenkarten. 14. Aufl. Velhagen und Klasing, 1888. 2 M.

Ein in hohem Grade preiswürdiges und vortreffliches Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht. Es ist geradezu erstaunlich, welcher Stoff auf dem immerhin beschränkten Raume verarbeitet worden ist; daneben ist die Zuverlässigkeit des Gegebenen rühmend hervorzuheben. Die beigegebenen Erläuterungen sind trotz ihrer Kürze ungemein belehrend. Während auf die alte Geschichte von den 32 Karten 12 entfallen, ist das Mittelalter freilich nur mit 7 bedacht; für die Neuzeit ist bemerkenswert, dafs sogar die wichtigsten Schlachten, teils auf Neben-, teils auf Hauptkarten eine anschauliche Darstellung gefunden haben. Die brandenburgisch-preufsische Geschichte hat allerdings nur ein Blatt zugeteilt erhalten, aber durch treffliche Verwertung des Raumes ist es gelungen, auch für die jüngeren Linien des Hauses Hohenzollern in Ansbach und Bayreuth, wie in Jägerndorf und Beuthen eine Darstellung der Besitzverhältnisse zu geben.

Da das Material hauptsächlich dem historischen Handatlas von Droysen, der in demselben Verlage erschienen ist, entnommen wurde, brauchen wir über die Zuverlässigkeit desselben kein Wort zu verlieren.

Berlin. Fr. Wagner.

1) H. Kiepert, Asiae minoris antiquae tabula in usum scholarum descripta. Berlin, D. Reimer, 1888. 9 M.

2) H. Kiepert, Latii veteris et finitimarum regionum tabula in usum scholarum descripta. Berlin, D. Reimer, 1888. 9 M.

Zwei stattliche Wandkarten, welche unseren nicht eben grofsen Vorrat an ebenso wissenschaftlich genauen wie technisch vollendeten Wandkarten zur alten Geschichte sehr zweckentsprechend vervollständigen.

Beide beziehen sich obendrein auf Landräume, welche unser hochverdienter Nestor gerade in jüngster Zeit behufs genauerer, insbesondere auch der Kartographie zu gute kommender Durchforschung selbst bereist hat.

Die Karte von Kleinasien spannt ihren Rahmen von den Inseln des östlichen Ägäischen Meeres bis zum Wan-See Armeniens, vom issischen Meerbusen bis zur Breite von Kolchis.

In deutlichen Farbenbändern treten uns die Grenzen des phrygischen und cilicischen Reiches sowie die Verbreitung der Cappadocier entgegen, in grüner Deckfarbe die Wohnräume der Griechen im Westen, durch grüne Unterstreichung der Namen die vereinzelten von Alexander gegründeten Griechenkolonieen. Violette Namensunterstreichung hebt die interessante Ausbreitung thracischer Volksstämme auf beiden Seiten des Bosporus hervor: der Thyner im östlichen Thracien sowie im nordwestlichen Kleinasien, der Bithyner im Südosten letzterer. Ohne jede Überladung war es bei der Gröfse der schönen Karte aufserdem noch gestattet, in Farbenlinien die Richtung des Zuges des jüngeren Cyrus, Alexanders d. Gr. und desjenigen von Manlius Vulso einzutragen. Sorgfältig finden sich auch die vom Deltawuchs der Flüsse seit dem Altertum verursachten Küstenerweiterungen berücksichtigt durch seewärts ausgerückte gestrichelte Linien.

Auch die Karte von Latium kann bei der vorzüglich plastisch gelungenen Wiedergabe der Bodenerhebungen (in Sepia-Schummerung) dem Unterricht in neuer sogut wie in alter Geographie dienen. Sie reicht vom ciminischen See bis zur Landspitze von Caieta (Gaëta) und bis zur Länge des Fuciner-Sees. Ein geräumiger Eck-Karton enthält noch einen Plan des alten Rom (mit Ausdruck der verschiedenaltrigen Stadtteile in verschieden intensivem Hellrot der Flächenfärbung), eingezeichnet in eine vortrefflich klar gehaltene Karte der Stadtumgebung mit dem sich hindurchschlängelnden Tiberstrom.

3) H. Kiepert, Wandkarte von Alt-Gallien nebst Teilen von Britannien und Germanien. Berlin, D. Reimer, 1888. 12 M.

Mit dieser vorzüglich ausgeführten „Karte der Keltenlande“, wie man sie füglich nennen könnte, erfährt die Kiepertsche Sammlung von Wandkarten zur alten Geschichte eine für die Schulen mehrseitig nützliche Erweiterung.

Keineswegs blofs das transalpine Gallien wird uns hier vorgeführt; die Karte umspannt vielmehr den weiten Raum von der Breite Roms bis Nordengland, vom Biscaischen Meerbusen bis zur Grenze Pannoniens. Auf der Grundlage saubersten Terraindarstellung (wobei der im Altertum andere Verlauf mancher Küstenlinie wie derjenigen an der Pomündung und vollends in der Gegend der heutigen Süder- oder Zuider-See nach Möglichkeit berücksichtigt wurde) treten in gut gewählten Farbenzügen die Grenzen Aquitaniens, der Celtica und Belgiums, der süddeutschen Keltenprovinzen, ebenso die der Provinzen Cäsars vor Beginn des gallischen Krieges klar hervor; gestrichelte Farbengrenzen bezeichnen ferner die Provinzialeinteilungen der Keltenlande, wie sie Augustus und Claudius bestimmte. Mit der beim Verf. selbstverständlichen Verläfslichkeit sind die sämtlichen keltischen Stammesgebiete und die Ortschaften des Altertums angegeben. Die Karte wird demnach ebenso für die Lektüre der alten Klassiker, namentlich Cäsars, wie für den geschichtlichen und geographischen Unterricht trefflich zu statten kommen.

4) Wandtafel für den Unterricht im Kartenlesen. Zusammengestellt nach dem neuesten Zeichenschlüssel des k. k. Militär-geographischen Instituts. Leipzig, Wien, Iglau. Eigentum von Paul Bäuerle.

Ein Kartenblatt von 118 cm Breite und 98 cm Höhe stellt hier eine erdachte Landschaft dar: die Ufer eines Meerbusens, ein gebirgiges Land, dessen Bodenerhebungen in schwarzer Schraffierung, dessen Waldflächen in grüner Flächenfarbe ausgedrückt sind, ferner ein Flufssystem, einen See, einen Teig, Siedelungsanlagen aller Art, Eisenbahnen, Wege, Verwendungsarten des Landes zu Ackerbau, Weinbau, als Weide u. s. f. Hinzugefügt ist in einer Randlegende die Erklärung aller der auf der Karte gebrauchten Zeichen nach dem Kanon des im Titel genannten Instituts.

5) R. Andree und R. Schillmann, Berliner Schul-Atlas. Berlin, Stubenrauchsche Buchhandlung, 1889. 1 M.

R. Schillmann hat den Andreeschen Schulatlas in der vorliegenden Neubearbeitung, wie er im Vorwort sagt, „von allem Lernstoffe befreit, welcher von der Volksschule ebenso wenig wie von den unteren Klassen höherer Lehranstalten bewältigt werden kann". Es ist dadurch in der That ein Atlas geworden, welcher in mancher Beziehung dem Debesschen Mittelstufen-Atlas ebenbürtig zur Seite sich stellt. Ja, wenn man nicht Übersichtskarten über die Klimaverhältnisse der Erde gänzlich vermifste, so würde dieser Atlas überhaupt den Bedürfnissen auch der Gymnasien bis in die Oberklassen genügen.

In sehr klarem Flächenfarbendruck sind alle Erdteile sowie die Einzelgebiete der europäischen Staaten, insbesondere das Deutsche Reich, vortrefflich dargestellt, sowohl nach ihrer natür-

lichen Beschaffenheit als betreffs ihrer Staatsgrenzen, soweit sie für unsere Schulen in Betracht kommen. Nur auf der Palästinakarte wäre noch an Ortsnamen zu sparen gewesen. Ferner ist auf der eben genannten Karte bei Sichem (dem wir den jetzt gültigen Namen Nabulus beigefügt wünschten) die Wasserscheide zwischen Mittelmeer und Jordan als gebirgig bezeichnet, während sie doch eine ganz offene Thalwasserscheide ist. Statt Havran sollte ebenda Hauran stehen, statt Wadi Krith richtiger Wadi Kilt oder Kelt.

Für die Berliner Schulen ist, abgesehen von zwei geschichtlichen Karten (über die Schlachtfelder von 1866 und 1870 und über die Territorialentwickelung Preufsens), noch beigegeben eine heimatskundliche Karte der Provinz Brandenburg mit einem interessanten Nebenkärtchen über die gegenwärtige Verbreitung des Wendischen an der Spree, eine schöne Spezialkarte der Umgebung von Berlin, endlich ein ebenso ausdrucksvoller grofser Stadtplan von Berlin.

Halle. A. Kirchhoff.

---

1) H. Günther, Botanik. Zum Gebrauche in Schulen und auf Exkursionen. Teil I. Morphologie. Systematik. Bestimmungstabellen. Ausländische Kulturpflanzen. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 140 in den Text gedruckten Holzschnitten. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung (Th. Mierzinsky, Kgl. Hofbuchhändler), 1888. 1,60 M.

In dem vorliegenden Buche ist das Hauptgewicht auf das Bestimmen der Pflanzen gelegt. Nachdem auf 75 Seiten das Wichtigste aus der Morphologie mitgeteilt ist, folgt eine Übersicht der Ordnungen und Familien, und an diese schliefsen sich dann fünf Tabellen zum Bestimmen an. Tabelle I dient zum Bestimmen der Hauptabteilungen und Klassen nach dem natürlichen System, Tabelle II zum Bestimmen der Familien nach dem natürlichen Systeme, Tabelle III und IV zum Bestimmen der Klassen und Familien nach dem Linnéschen und Tabelle V zum Bestimmen der Gattungen und Arten. Diese Tabellen nehmen einen Raum von 228 Seiten ein. Die Schilderungen ausländischer Kulturpflanzen bilden eine dankenswerte Beigabe; freilich hätten unsere wichtigsten einheimischen Kulturpflanzen dieselbe Berücksichtigung verdient. Von den 140 Holzschnitten sind die meisten gut; einige, z. B. Fig. 18, 19, 65, 69 u. a., sind zu klein und daher undeutlich.

2) P. Wossidlo, Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten. Mit 494 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Karte der Vegetationsgebiete in Buntdruck. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. 3 M.

Der vorliegende, 16 Bogen starke Leitfaden ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie das in dieser Zeitschrift bereits

besprochene „Lehrbuch der Botanik" desselben Verf.s; er ist in zwei Abschnitte geteilt, von denen der erste Beschreibung von Blütenpflanzen in der Reihenfolge des natürlichen Systems, mit den Hahnenfufsgewächsen beginnend, bringt. Der zweite Abschnitt giebt eine Übersicht über die Gefäfskryptogamen, Moose und Lagerpflanzen. Die drei letzten Kapitel handeln von der Verbreitung, dem inneren Bau, der Ernährung und den damit zusammenhängenden Lebensvorgängen der Pflanzen. Der Leitfaden kann auch zum Bestimmen verwendet werden und würde diesem Zweck vollauf entsprechen, wenn eine Tabelle zum Bestimmen der Familien beigegeben wäre. Im übrigen aber zeichnet sich dieser Leitfaden ebenso wie das Lehrbuch und die zoologischen Schulbücher desselben Verf.s durch die gleichmäfsig durchgeführte methodische Behandlung des Stoffes und die schöne Darstellungsweise aus. Die zahlreichen, meist sehr klaren Abbildungen bilden eine Zierde des Buches; nur die Abbildungen von Kätzchenträgern sind etwas zu klein und daher nicht deutlich genug. Bei den Abbildungen der „blühenden Alpenkräuter" hätte das Gröfsenverhältnis angegeben werden können. Für eine zweite Auflage würde es sich wohl empfehlen, auch die Abbildung eines Vorkeims zu geben.

3) F. Kruse, Botanisches Taschenbuch, enthaltend die in Deutschland, Deutsch-Österreich und der Schweiz wild wachsenden und im Freien kultivierten Gefäfspflanzen, nach dem natürlichen System einheitlich geordnet und auf Grund desselben zum Bestimmen eingerichtet. Berlin, Verlag von Hermann Pätel, 1887.

Der Charakter dieses Buches läfst sich vielleicht am besten aus folgenden, dem Vorworte entnommenen Stellen erkennen: „Wenn eine Flora, welche nach dem natürlichen Systeme geordnet ist, sich zur Bestimmung des Namens und der Stellung einer Pflanze nicht dieses Systems, sondern eines andern Weges bedient, so mufs das jedem Verständigen auffallen. Bleibt nun aber die angenommene Reihenfolge der Familien und Gattungen ohne ausreichende Begründung, so ist sie nicht nur wertlos, sondern im hohem Grade schädlich, weil sie der Gedankenlosigkeit Vorschub leistet in einer Wissenschaft, die vorzugsweise berufen ist, als Bildungsmittel die logische Schulung des Geistes zu unterstützen. Denn keine andere Wissenschaft bietet für die Erziehung zum richtigen Denken Anschauungen und Anregungen zu logischen Übungen in solcher Fülle und Mannigfaltigkeit wie die Botanik. Nun zeigen aber die meisten Floren Anordnungen, die praktisch und wissenschaftlich wertlos sind, und nicht wenige bedienen sich solcher Bestimmungstabellen, die jede Übersicht des zurückgelegten Weges unmöglich machen. Darf man sich dabei beruhigen?" Es heifst dann an einer andern Stelle: „In dem vorliegenden Buche habe ich den Versuch gemacht, eine Reihenfolge und

Gruppierung der anerkannten Pflanzenfamilien herzustellen, mittels welcher auch der Anfänger neue Pflanzen bestimmen kann und die zugleich überall eine klare Übersicht gewährt". Der systematischen Übersicht gehen zunächst einige Erklärungen der vielfach angewandten Abkürzungen, der Zeichen und einiger Grundbegriffe voraus. In dieser Übersicht werden zuerst die „Stufen" (Samen- und Sporenpflanzen), Klassen (Dikotylen, Monokotylen und Pteridophyten) und Ordnungen bestimmt und hierauf die Familien, Gattungen und Arten. Ich habe im Laufe des Sommers an der Hand dieses Buches Pflanzen bestimmt und bin immer schnell und sicher ans Ziel gelangt, da die Diagnosen sehr scharf gestellt sind. Es ist daher zu wünschen, dafs diese Flora viel benutzt wird. Abbildungen enthält dieselbe nicht. Rhamnus frangula ist nicht, wie im Register angegeben ist, auf S. 77, sondern auf S. 177 zu finden.

4) A. Sprockhoff, Grundzüge der Botanik. Ein Hilfsbuch für den Schulgebrauch und zum Selbstunterrichte. Mit vielen Fragen und über 200 Abbildungen. Zwölfte vollständig umgearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage. Hannover, Verlag von Carl Mayer (Gustav Prior), 1889. 3 M, geb. 3,50 M.

Ein Buch, das schon 12 Auflagen erlebt hat, mufs jedenfalls von denen, die es benutzen, als zweckentsprechend erkannt worden sein. Sein Wert liegt hauptsächlich in den sehr anschaulichen Schilderungen von 50 ausgewählten Pflanzen. Manchen von diesen Einzelbildern sind noch geeignete Gedichte vorausgeschickt. Aber auch die systematische Übersicht des Pflanzenreichs bringt zahlreiche, wenn auch kurze Schilderungen, und zwar sind besonders die Kulturpflanzen berücksichtigt. Eine sehr gute Darstellung hat die allgemeine Botanik gefunden, und die Anleitung zum Bestimmen der Pflanzen mufs als eine dankenswerte Beigabe bezeichnet werden. Das Buch ist hauptsächlich Lehrern der Botanik zur Vorbereitung auf den Unterricht zu empfehlen. Die meisten Abbildungen sind als gelungen zu bezeichnen; von allen läfst sich dies nicht sagen, und einzelne hätten vielleicht wegfallen können.

Leipzig. F. Traumüller.

Von einem Veteranen, Zur pädagogischen Zeitfrage: ob Religion? ob Moral? I. Beitrag. Königsberg i. Pr. bei Hartung. 55 S. 0,60 M.

Ich habe schon mehrere Male die Freude gehabt, über Schriften theologischen und pädagogischen Inhalts „von einem Veteranen" in dieser Zeitschrift zu berichten; es waren „Biblische Auslegung und Kritik des kleinen Katechismus", „Der geschichtliche Christus und seine Idealität" und damit im Zusammenhange „Bibelglaube und Christentum", alle erschienen in dem Hartungschen Verlag in Königsberg i. Pr. Vor mir liegt eine Broschüre

desselben Veteranen: „Zur pädagogischen Zeitfrage: ob Religion? ob Moral?“ Der Anzeige der Buchhandlung entnehme ich, dafs Verf. sich zu dieser Äufserung veranlafst sah durch die im Gegensatz gegen den Konfessionalismus in gymnasialwissenschaftlichen Kreisen erhobenen schulpolitischen Debatten für den Zweck, dafs für die höheren Lehranstalten der Religionsunterricht entweder ganz oder doch zum starken Teil durch Moralunterricht ersetzt würde. Es ist eine Zeitfrage von hervorragender Bedeutung, welche Verf. behandelt. Er bezeichnet seine Schrift als ersten Beitrag, stellt also noch weiteres in Aussicht; der Inhalt erheischt dies auch, und die Fortsetzung ist in der That um so mehr zu wünschen, als Verf. auch in diesem Büchlein sich als den jugendfrischen, originalen, freiheitliebenden Denker erweist, der sich durch nichts anderes bestimmen läfst als durch das Suchen nach Wahrheit. Verf. ist ein ernster Anhänger der Herbartschen Philosophie; mit ihr wagt er die Lösung der aufgeworfenen Frage. Er geht in der Einleitung von dem aus, was seine Schrift veranlafste. Dies ist die allgemeine Unruhe in den Kreisen der Regierenden und Regierten nach Schul- und Unterrichtsreform; die politischen Parteien der evangelischen Orthodoxie wie des römischen Ultramontanismus beanspruchen mit ungewöhnlichem Nachdruck den Religionsunterricht für sich; darum drängen die politischen Gegner des entgegengesetzten Extrems auf Entfernung desselben oder Umgestaltung zum allgemeinen Moralunterricht. Eins ist dem Verf. so unrichtig und gefährlich, wie das andere; er wendet sich darum an die Lehrer, um sich mit diesen über das Wesen der Moral und Religion auseinanderzusetzen und die Zeitfrage: ob Religion? ob Moral? zu lösen. Denn Verf. ist sich im Gegensatz zu den Politikern beider Parteien darüber klar, dafs die letzte Entscheidung in diesem Kampfe bei den Lehrern ist; es wird nach seiner Ansicht selbst der wütendsten Reaktion nicht möglich sein, denen, die im Lichte leben, so alle Lichtwege zu verschliefsen, dafs sie die Wahrheit und Freiheit wesentlich zu fördern wesentlich verhindert werden könnten. Die Philosophie Herbarts mit der ihr eigenen Klarheit, Exaktheit und Schärfe weist den richtigen Weg. Die Moral giebt die Grundsätze des Thuns, sie ist ein Produkt des gesellschaftlichen Lebens und der Individualität; sie beginnt sogleich mit bestimmten Vorschriften; es ist die Erfahrung von den Vorteilen der Gemeinschaft, welche den gesellschaftlichen Willen erzeugt, sich der zu Liebe gewissen Bedingungen zu unterwerfen; sie kann aber auf der andern Seite die Naturmacht des Einzelwillens nicht ausrotten; ja bei der Steigerung der Kultur und der Bedürfnisse, bei der Verdichtung der Gesellschaft und den daraus entstehenden Schwierigkeiten reift die Individualität zum leidenschaftlichen und raffinierten Egoismus. Es mehren sich die Gesetze, aber es mehrt sich auch die Immoralität. Nun zeigt die

Geschichte aller Völker die merkwürdig wichtige Ahnung, dafs die festeste und sicherste Stütze der Moral in der Religiösität erkannt und gesucht ist. Wo der Moral die Religiösität als Fundament entzogen wird, tritt derselbe Zerfall ein wie da, wo sich die Religiösität von der Moral trennt. Dies hat seinen Grund darin, dafs die Religiösität es ist, die zu der Vielheit der verschiedensten moralischen Gesetze das höchste, einigende Band schafft in dem Gerechtigkeitsideal. Gerechtigkeit ist der einzige allgemeine und ewig giltige Gottesdienst. So dachte Plato, so die Propheten des alten Bundes, so Jesus und mit ihm Paulus. Dies nachzuweisen ist die Aufgabe des Teiles, welchen Verf. „Religion“ überschrieben hat. Religion ist ihm mit Herbart in ihren ersten Anfängen ästhetische Betrachtung des Weltgebäudes; durch diese gewinnt der Mensch aus der Vielheit und für die Vielheit der Dinge die Vorstellung von der Einheit des Wesens, das als der weise Ordner der widersprechendsten Erscheinungen erkannt und verehrt wird. Diese andachtvolle Erhebung wird dem betrachtenden Individuum zur Stärkung im Ringen mit der Natur. Ebenso gewinnt der Kulturmensch aus der ästhetischen Betrachtung der verschiedenen, in ihren Willensbestrebungen oft einander entgegentretenden menschlichen Individuen die Vorstellung von der Einheit des Wesens, das als der gerechte Ordner der menschlichen Willensrichtungen erkannt und verehrt wird. Mit dieser Steigerung der Religion von dem weisen Gott zum gerechten erhält das handelnde Individuum allein seine Stärkung für das Wirken im gesellschaftlichen Leben. In ihrer Vollendung wird die Religion der Ästhetik zu einer Religion der Ethik; damit ist aber auch die Frage, ob Religion, ob Moral den Vorzug verdient, was in den Schulen zunächst und vor allem gelehrt werden soll, gelöst. Es bleibe also die Parole: sittlich-religiös und religiös-sittlich, möglichst an jedem Punkte sich deckend. Beide begegnen sich im Ästhetischen.

Die Schrift zeugt von gründlicher theologischer wie philosophischer Bildung. Sie berührt sich vielleicht ganz zufällig mit der Theologie von Albrecht Ritschl und teilt mit diesem die Polemik gegen die Entwickelung der Philosophie und Theologie seit Fichte und Hegel, der Verf. viel Verderben Schuld giebt.

Möge dem Verf. Kraft und Gesundheit bleiben zur Veröffentlichung der in Aussicht gestellten Fortsetzung.

Stettin. A. Jonas.

G. Stier, Hebräisches Übungs- und Lesebuch mit hebräischem und deutschem Wortregister. 2. Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1888.

Das Buch zerfällt in drei Teile: grammatisch geordnete Übungssätze, zusammenhängende Lesestücke, Texte ohne Vokalisation (drei Seiten). Die zusammenhängenden Lesestücke sind

teils aus Genesis, Exodus, Numeri, Judicum, teils aus den Psalmen und Sprüchen genommen.

In dem ersten Teile wird mit dem Qal des starken Verbums begonnen. Als Leseübung sind einige bekannte Eigennamen eingeschoben. Dann folgen Pronomen separatum, Pausalformen, Praefixa und Artikel und darauf die übrigen Formen des starken Verbums. Hieran schliefsen sich die Formen des starken Nomens und Verbalformen mit Suffixis, so dafs die Grundzüge der Formenlehre in diesen Übungsstücken (1—17) dem Anfänger vorgeführt werden. Der folgende Abschnitt enthält Verbum und Nomen mit Gutturalen (18—23), und darauf werden die Einwirkungen der Assimilation und Quiescierung zur Anschauung gebracht (24—39). Den Schlufs bilden die nomina anomala und numeralia (40—41).

Dafs diese Anordnung — die Voranstellung des Verbums und die unmittelbare Verbindung des entsprechenden Nomens mit dem Verbum — für den Unterricht zweckmäfsig ist, leuchtet ein; denn bei beiden Wortbildungen kommen dieselben Gesetze in Anwendung.

Berlin. J. Decken.

Berichtigung.

Im Januarheft d. Zeitschr. findet sich eine Rezension meines Rechenbuches, welche der Berichtigung bedarf. Der Herr Referent meint, dafs das Buch wohl wesentlich für die Lehrer derjenigen Gymnasien geschrieben sei, an welchen das Brennersche Rechenbuch benutzt wird; dem Titel könne dieses aber nicht entnommen werden. Ich sehe mich denn auch genötigt, Verwahrung gegen die obige Aufstellung einzulegen. Das Büchlein in Konkurrenz setzen mit einer Mehrzahl dem gleichen Zweck dienender dickleibiger Genossen (vgl. Vorwort) geht nicht an, zumal es die Konkurrenz wäre um ein simples Kopf- und Zifferrechenbuch. Herr Kallius hat die Brennerschen Hefte möglicherweise gar nicht kennen gelernt. Wie lächerlich mufs also mein Vorhaben erscheinen! Wer das Referat gelesen hat, mufste sich sagen: wie eitel doch dieses Beginnen! wie jämmerlich mag erst der Inhalt sein! Der Herr Referent verkennt das Buch vollständig und hat die erklärte Tendenz übersehen, welche sich gegen die Mode, übermäfsig zu spezialisieren, energisch kehrt. Gleich anfangs wird eine Grenze eingelegt, welche nach dem Herkommen innerhalb der Zahlenreihe künstlich aufgemauert wird, um eine spezielle Seite derselben dahinter zu züchten, während sogar nach der einfachen Auffassung der bürgerlichen Rechenkunst blofs ein hundertmal durchbrochenes geringfügiges Hindernis vorliegt. In der weiteren Folge werden unnötige Spezialisierungen durchweg vermieden. Damit weicht aber das Verfahren so sehr vom Hergebrachten ab, dafs exemplifiziert werden mufste. Es geschah durch einen wirklichen Lehrgang; und nur deswegen Brenner. Auf 20 Seiten, der Skizze des Lehrgangs, darf kein Kompendium erwartet

werden. Die Begründungen liegen überdies vielfach auf einem andern Felde als dem langatmiger Regeln und Herleitungen. S. 22, wo es heifst: „Vorausgesetzt, dafs man die Kopfrechnungsübungen und (selbstverständlich gelegentlich derselben) das Verständnis der Regeln hinreichend gefördert hat, kann man etc. etc.“ giebt der Auffassung des Herrn Referenten vollends Unrecht (vgl. auch S. 28 oben). Was SS. 28 u. 29 über die abgekürzte Rechnung mit Dezimalbrüchen dargelegt ist, hat der Herr Referent kaum richtig gewürdigt. Endlich halte ich es nicht für gut, 10jährigen Knaben gegenüber von reziproken *Brüchen* zu sprechen.

Hof a. S. Moroff.

Erwiderung.

Von den 37 Seiten Text, den das Buch hat, nimmt die Skizze des Lehrganges 21½ Seite ein. In derselben ist dreizehnmal auf das Brennersche Rechenbuch verwiesen, und zwar ganz speziell wie z. B. „Nach Weihnachten wird die wöchentliche Repetitionsstunde fortgesetzt (fortwährend wiederholtes und in den Schulaufgaben verwertetes Hauptmaterial Br. 4, S. 23 bis 27; S. 56, 1—10; das schwierige schriftlich)“. Ohne Brenner wird man also wohl von diesem Lehrgange nicht viel Nutzen haben: wenn dieses Rechenbuch nicht eingeführt ist, wird man es doch dem Unterricht zu Grunde legen müssen. Ich selbst habe dasselbe allerdings noch nicht kennen gelernt. — Dafs ich die hervorragenden Eigentümlichkeiten des Buches nicht richtig erkannt habe, bedaure ich aufrichtig. Der Herr Verfasser möge aber doch beachten, dafs das, was ihm eigentümlich erscheint, mir nicht eigentümlich erschienen zu sein braucht, die Wertschätzung ist ja selten auf beiden Seiten dieselbe. Dafs es möglich sein sollte, die abgekürzte Multiplikation und Division durch je ein Beispiel zu erklären, bestreite ich durchaus. Der Ausdruck „einen Bruch umstürzen“ war mir neu; daher das Fragezeichen. Wozu auch dieser Ausdruck, da man ziemlich allgemein sagt „der umgekehrte Wert eines Bruches“!

Berlin. A. Kallius.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zu Xenophon.

Xenophon beschreibt Anab. 5, 3, 9 ff. das Fest, welches alljährlich in Skillus auf dem von ihm geweihten Grundstücke der Artemis stattfand. Er erzählt § 10, dafs für den Festschmaus von den jungen Leuten des Ortes eine Jagd veranstaltet zu werden pflegte, bei der das Wild erbeutet wurde *τὰ μὲν ἐξ αὐτοῦ τοῦ ἱεροῦ χώρου, τὰ δὲ ἐκ τῆς Φολόης, σύες καὶ δορκάδες καὶ ἔλαφοι.* Jenes heilige Grundstück lag unmittelbar bei Skillus, wie dieses im Thale des Selinus, etwa eine halbe Meile südlich von Olympia, also südlich vom linken Ufer des Alpheios. Mit dem Namen Pholoe wurde bekanntlich das Hochplateau bezeichnet, das, an den Erymanthos sich anschliefsend, „bis nahe an das rechte Ufer des Alpheios hinabreicht" (Bursian Geogr. v. Gr. II 183). Auf dieses Gebirge wird nun, soviel ich sehe, unsere Stelle allgemein bezogen: so Passow s. v. *Φολόη*, Vollbrecht, Krüger (s. unten), Rehdantz - Carnuth. Danach fände die Jagd zuerst in unmittelbarer Nähe von Skillus auf dem bewaldeten und gebirgigen Gebiete der Artemis statt, dann begäbe sich die Jagdgesellschaft zum Alpheios, überschritte diesen und zöge nun zu dem an der arkadischen Grenze gelegenen Pholoegebirge, um dort das Vergnügen fortzusetzen.

Man kann zwar nicht behaupten, dafs dieses Verfahren undenkbar wäre, indessen wahrscheinlich wird es niemand nennen, und folgende Überlegung scheint eine andere Auffassung näher zu legen.

Wir lesen bei Strabo 8, 3, 13 (S. 343): *καὶ τὸ τῆς Σκιλλουντίας δὲ Ἀθηνᾶς ἱερὸν τὸ περὶ Σκιλλοῦντα τῶν ἐπιφανῶν ἐστιν, Ὀλυμπίας πλησίον κατὰ τὸν Φέλλωνα.* Den hier erwähnten *Φέλλων* hält Passow s. v. für den „früher Silenus genannten Flufs". Das ist nicht glaublich, weil Strabo 8, 7, 5 (S. 387) diesen Selinus, ebenfalls im Zusammenhange mit Skillus, unter seinem gewöhnlichen Namen erwähnt; aufserdem deutet schon das Wort selbst (vgl. *φελλεύς* und *Φελλεύς*) eher auf einen Berg [1]), und auf einen Berg beziehen denn auch die meisten Ausleger die Stelle; s. Schneider im Epimetr. zur Anab. S. 570, Curtius Pel. II 90, Bursian II 274. Gegen Meinekes Vorschlag (Vindic. Strab. 106), *φελλῶνα* zu schreiben, „quo nomine regionem designatam fuisse probabile est duram et lapidosam inter Scilluntem et Pholoae montis declivia sitam" spricht doch der Artikel, abgesehen davon, dafs selbst nach Meinekes Erklärung das Wort den Wert eines Eigen-

[1]) Allerdings erwähnt Pausanias 3, 20, 3 einen Flufs *Φελλίας* (etwa = Felsenflufs).

namens haben würde. Krüger (Hist. phil. Stud. II 280) erkannte wohl einen Zusammenhang zwischen der Stelle Strabos und der des Xenophon, glaubte aber, Strabo bezeichne mit Φέλλων dasselbe Gebirge, welches er sonst „rectius" Pholoe nenne, und welches bei Xenophon Hell. 6, 4, 14 τὸ Ὀλυμπιακὸν ὄρος genannt werde; er übersah dabei, dafs wir gerade auf Strabos sonstige Angaben hin das Pholoegebirge auf dem anderen Ufer des Alpheios zu suchen haben als Skillus und den Phellon, wie auch das Ὀλυμπιακὸν ὄρος doch wohl auf derselben Flufsseite wie Olympia gesucht werden mufs.

Soviel steht fest: Strabo nennt eine Berggegend in unmittelbarer Nähe von Skillus Φέλλων. Ich halte nun die Vermutung für nicht allzu gewagt, dafs Strabo und Xenophon dasselbe Gebirge meinen; es ist jedenfalls doch viel leichter, sich vorzustellen, dafs die Jagd sich von dem heiligen Gebiete auf das unmittelbar angrenzende Bergland hinüberzog, als dafs in der oben angegebenen Weise verfahren wurde. Ich halte es nicht für unmöglich, dafs der so seltene, vorläufig eben nur bei Strabo bezeugte Name durch den ähnlich lautenden des oft erwähnten, schon aus der Sage allgemein bekannten Pholoegebirges verdrängt worden ist, wobei auch der Artikel geändert wurde, und wage die Vermutung, dafs bei Xenophon zu schreiben ist τοῦ Φέλλωνος[1]). Es scheint allerdings, als habe bereits Themistios die Form Φολόης vor Augen gehabt, als er Or. 2 p. 27 D. schrieb: Ἀγησίλαον δὲ οἶδα τὸν βασιλέα τῆς Σπάρτης ὅτι Ξενοφῶν οὐκ ὤκνει ἐπαινεῖν καὶ ἀμείβεσθαι μακρῷ βιβλίῳ, ἐπειδὴ αὐτῷ νέμεσθαι διεπράξατο χωρίον τὸ μεταξὺ Ἤλιδος καὶ Ἀρκαδίας οὐ πόρρω Σκιλλοῦντος; die eigentümliche Vorstellung von der Lage von Skillus erklärt sich am besten, wenn man annimmt, er habe im Hinblick auf unsere Stelle Skillus in das bekannte Pholoegebirge verlegt. Dies würde aber nur beweisen, dafs der Fehler sehr alt ist und schon im Altertum zu Mifsverständnissen Anlafs gegeben hat. Denkbar wäre es freilich auch, dafs dasselbe Gebirge mit beiden offenbar stammverwandten[2]) Worten bezeichnet wurde; dann könnte bei Xenophon die alte Lesart beibehalten werden, aber in den Wörterbüchern und erklärenden Ausgaben müfste jedenfalls darauf hingewiesen werden, dafs Xenophon an unserer Stelle unter Φολόη ein anderes Gebirge verstehe als dasjenige, welches unter diesem Namen bekannter ist.

Berlin. Franz Harder.

Zu Sophokles.

Dafs die Verse Trach. 94f. fehlerhaft überliefert sind, darüber besteht bei den neueren Herausgebern kein Zweifel. Alle Kritiker, welche die Stelle zu bessern versucht haben, meinen, dafs der Fehler in ἐναριζομένα liege, da dies wohl zu τίκτει, aber nicht zu κατευνάζει pafst; denn die Nacht gebiert den Tag freilich dadurch, dafs sie selbst verschwindet, aber sie bettet ihn natürlich dadurch, dafs sie ihre Lichter wieder aufgehen läfst. Man hat daher geglaubt, für ἐναριζομένα ein Participium setzen zu müssen, welches zu beiden Prädikaten gehören kann, z. B. μετανισσομένα M. Schmidt, μεταμειβομένα Fecht, ἑλελιζομένα Schneidewind. Sehr viel einfacher

---

[1]) Der Schreibung Φηλόης im Vatic. K bei Dindorf wage ich nicht dabei irgendwelche Bedeutung beizulegen.

[2]) Eine Zwischenform bietet der Name der Stadt Φελλόη in Achaia.

läfst sich m. E. der Stelle dadurch aufhelfen, dafs man V. 95 *φλογιζομένα* statt *φλογιζόμενον* schreibt; dann ist alles in Ordnung: „Den die funkelnde Nacht gebiert, wenn sie des Schmuckes beraubt wird, und wieder bettet, wenn sie entflammt wird, dich, Helios, rufe ich.“ *Ἅλιον* kann das Attribut *φλογιζόμενον* sehr gut entbehren, da Helios zwei Verse weiter *λαμπρᾷ στεροπᾷ φλεγέθων* genannt wird; es ist sogar sehr auffallend und läfst sich wohl nicht verteidigen, dafs diese beiden Attribute zu *Ἅλιον* gezogen werden, was geschehen mufs, wenn man die Überlieferung halten will.

Berlin. Heinrich Otte.

Zu Livius.

10, 36, 16 *Samnites Interamnam, coloniam Romanam, quae via Latina est, occupare conati.* Der Ablativ *via Latina* heifst bei Livius, hauptsächlich in Verbindung mit Verben, die eine Bewegung bezeichnen, aber auch sonst vereinzelt, „auf der Latinischen Strafse“. Für den Ausdruck der Stelle würde nichts gewonnen, wenn man z. B. *in* vor *Latina* einfügen wollte; denn so oder so bleibt das Bedenken, ob von einer Stadt gesagt werden kann, sie liege „auf“ einer Strafse. — Ich glaube, dafs hinter *QUAE* die Präposition *AD* ausgefallen und *quae* ⟨*ad*⟩ *viā Latinā est* zu schreiben ist; nach dem Ausfall des *ad* war die Änderung des Accusativs in den Ablativ naheliegend. H. J. Müller.

Zur Fassung der Regel über die Consecutio temporum.

H. von Kleist schlägt in dieser Zeitschr. 1888 S. 781 vor, zu dem Begriff der Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit auch noch den der Nachzeitigkeit in die Schulgrammatik von Ellendt-Seyffert einzuführen. Seine Beispiele *scio, quid acturus sis* u. *sciebam, quid acturus esses* sind für seinen Zweck passend gewählt, sie entsprechen aber nicht allen Satzarten. Man denke nur an Finalsätze, Nebensätze nach *timeo* und Konsekutivsätze. — Da für sie auch der Begriff „Gleichzeitigkeit“ unanwendbar erscheint, sagte ich in meiner Rezension von Wetzel, Beiträge zur Lehre von der Consecutio temporum (Paderborn 1885): „Die herkömmliche Scheidung zwischen Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit scheint eben nicht für alle Satzarten ausreichend zu sein“ (Phil. Anz. 1885 S. 565) und versuchte Gymn. 1886 Nr. 16 eine Darstellung der Lehre von der Consecutio temporum, bei welcher der Begriff der Gleichzeitigkeit völlig vermieden wird, da er, wie gesagt, nicht alle Fälle umfafst, für welche die Vorzeitigkeit nicht zutrifft. Es genügt für die Zwecke des Unterrichts vollständig, wenn eine Vorschrift für den Fall der Vorzeitigkeit gegeben ist. Da der Begriff der Nachzeitigkeit nicht überall einen greifbaren Ausdruck erhält, sind Regeln über eine Umschreibung des fehlenden Konjunktivs der Futura keineswegs überflüssig.

Bensheim. Georg Ihm.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Schulgrammatik und Stilistik.

Warum läfst das Lateinische beim Superlativ keinen ergänzenden Relativsatz zu?

Der Relativsatz drückt in diesem Falle logisch das Ganze aus, von dem der Teil durch den Superlativ bezeichnet wird. Das Lateinische verlangt die sprachliche Darstellung des partitiven Verhältnisses und bedient sich dazu des Genetivs; „der frevelhafteste Mensch, den die Erde trägt“ übersetze ich also: *homo omnium, quos terra sustinet, sceleratissimus.* Im Deutschen genügt, wo dies Verhältnis stattfindet, vielfach die Nebeneinanderstellung der Begriffe (Form des Attributs oder der Apposition); ich sage: „eine Menge Menschen“, „drei Scheffel Getreide“. Wenn nun aber die Regel darüber, wie die zuletzt angeführten Verbindungen zu übersetzen sind, der Schulgrammatik angehört: warum lehrt dieselbe nicht auch, und zwar beim Gen. partitivus, dafs die Abhängigkeit eines Relativsatzes von einem Superlativ im Lat. durch den Zusatz von *omnium*, *eorum* vermieden werde? Beruhen nicht beide Erscheinungen genau auf demselben Unterschiede der Mutter- und der fremden Sprache?

Ich kann aber das zuerst angeführte Beispiel lateinisch auch wiedergeben durch: *homo, quem terra sustinet sceleratissimum;* an die Stelle des eigentlichen Ausdrucks für Teil und Ganzes tritt die prädikative Verbindung des den Teil bezeichnenden Wortes mit dem Relativum. Denn während das gewöhnliche Attribut nur zum Subjekte oder zu einem Teile desselben oder des Prädikats gehört, besteht das Wesen des sog. prädikativen Attributs darin, dafs es zugleich auf Nomen und Verbum bezogen werden mufs; *servus, quem habebat fidelissimum* bezeichnet also, dafs der Sklave nicht der treuste an sich, sondern der treuste in seinem Besitze, von denen, die er hatte, war, und daher kann die prädikative Verbindung das partitive Verhältnis ersetzen. Nun lehrt die Schulgrammatik, z. B. Ellendt-Seyffert § 125, dafs

„bei den im Deutschen adverbial gebrauchten Ordnungsbestimmungen zuerst, später, zuletzt u. ähnl., wie *primus* etc.“, und ebenso bei *unus*, *solus*, *totus* im Lat. das prädikative Attribut eintrete, wo der Deutsche sich auch eines adverbialen Ausdrucks oder der Umschreibung durch einen ganzen Satz bedienen könne; frühere Auflagen enthielten auch die Übersetzuug von *Socrates primus hoc docuit* durch „S. war der erste, welcher dies lehrte“. Dieselbe Erscheinung, soweit es sich um die Zusammenziehung des regierenden mit dem abhängigen Satze handelt, wird aber auch in der Stilistik besprochen, z. B. von Haacke § 99, 2, von Berger in etwas weiterer Ausdehnung § 99, f. Letzterer führt sie auf das „Streben der lateinischen Sprache nach Kürze, Einfachheit und Präcision im Ausdruck“ zurück. Aber der Grund für den Unterschied der beiden Sprachen ist hier offenbar derselbe, wie bei dem durch einen Relativsatz näher bestimmten Superlativ; *unus*, *primus* u. s. w. entsprechen Superlativen, und die prädikative Verbindung ist auch hier der Ersatz für das im Deutschen durch Nebeneinanderstellung ausgedrückte partitive Verhältnis, eine Weise des Ausdrucks, welche das Lateinische nicht liebt. — Dafs hierher auch der prädikative Gebrauch von *summus*, *medius* u. a., z. B. in *in summa arbore*, *per mediam urbem* (vgl. das Griech.), gehört, möge nur angedeutet werden.

Aus dem Gesagten geht hervor, dafs Eigentümlichkeiten des Lateinischen, welche auf dem nämlichen Sprachgesetze beruhen und deshalb zusammengehören, teils in der Syntax, teils in der Stilistik, teils auch in beiden zugleich behandelt werden.

Hierzu noch zwei Beispiele.

Die deutsche durch einen Relativsatz ergänzte Apposition wird im Lat. in den letzteren aufgenommen. Der Relativsatz bildet eine wesentliche, notwendige Ergänzung des appositiven Substantivs: erst dadurch, dafs er mit diesem als eine Einheit gefafst wird, erhalten wir das, was die Apposition zu geben beabsichtigt: eine Erklärung oder Erläuterung eines anderen Begriffs. Man kann wohl sagen: *firmi et constantes amici deligendi sunt*, *genus hominum satis rarum*, aber nicht: *genus hominum, quod satis rarum est;* der Relativsatz gehört nach lat. Sprachgefühl nicht so eng zu seinem Beziehungsworte, als der Umstand, dafs erst beide zusammen die beabsichtigte Erläuterung bilden, verlangt. Etwas ganz Ähnliches findet m. E. statt, wenn das von einem Verbum sentiendi oder declarandi abhängige, durch einen Relativsatz näher bestimmte Objekt im Lat. mit dem Relativsatz zusammengefafst, direkt vom Verbum abhängig gemacht und dann in einen indirekten Fragesatz umgestaltet werden mufs. Man fügt dieser bekannten Regel gewöhnlich die Bedingung bei: „wenn eine solche Umwandlung auch im Deutschen möglich ist“ (so Schmidt, Kurzgefafste Lateinische Stilistik § 11, d, Anm.).

Ganz richtig; aber w a n n ist die Umwandlung im Deutschen möglich, d. h. sinnentsprechend? Offenbar nur dann, wenn auch der Inhalt des Relativsatzes abhängig von dem Verbum gemacht werden kann, d. h. wenn er so eng zu seinem Beziehungsworte gehört, dafs erst beide zusammen das Objekt der im Verbum ausgedrückten Thätigkeit sind. *Non narrabo tibi res, quibus ipse interfuisti* läfst sich erläutern durch *Illis rebus ipse interfuisti, quare tibi eas non narrabo*, während einem indirekten Fragesatze etwa entsprechen würde: *Te ipsum illis rebus interfuisse tibi non narrabo.* Allerdings vermag ich für jetzt nicht zu sagen, auf welches a l l g e m e i n e r e Gesetz der lateinischen Sprache die Hineinziehung sowohl des die Apposition als auch des das Objekt bildenden Substantivs in den abhängigen Satz zurückzuführen ist; aber dafs wir in beiden Fällen dieselbe sprachliche Eigentümlichkeit, nur in verschiedenen Modifikationen, vor uns haben, scheint mir unzweifelhaft. Dennoch wird der erste Fall in der Schulgrammatik, der zweite in der Stilistik behandelt. — (Die Aufnahme des Objekts in den abhängigen Satz ist übrigens bekanntlich auch beliebt bei *impedire* mit folgendem *quominus;* statt *impedio te, quominus hoc facias* ist häufiger *impedio, quominus hoc facias* [doch vgl. meine Bem. in dieser Zeitschr. 1887 S. 436]. Aber hier scheint ein anderer Grund vorzuliegen; s. Eichner im Programm von Inowrazlaw 1886 S. 13).

Der prädikative Gebrauch der Nomina ist in den alten Sprachen, wohl infolge der mannichfaltigeren Abwandlung und der dadurch bedingten leichteren Erkennbarkeit der Beziehungen, weit ausgedehnter als in der unseren. Während man mhd. noch sagte *ich vant in tôten*, bleibt jetzt das prädicierte Adj. unflektiert und unterscheidet sich in der Form nicht vom Adverbium. Die unmittelbare, d. h. nicht durch ein Verbum wie „sein", „werden" u. s. w. vermittelte sog. prädikative Anwendung der Nomina beschränkt sich bei uns auf wenige Fälle (wie „sich krank essen, sich tot lachen"); meist bedienen wir uns statt ihrer adverbialer Bestimmungen, ganzer Sätze u. s. w. Im Lat. dagegen hat die prädikative Verbindung eines Nomens mit dem andern einen weiteren Umfang, und es lassen sich von ihr mehrere Hauptarten unterscheiden, welche die Schulgrammatik, auch die von Stegmann — wiewohl sie einen eigenen Abschnitt „Subjekts- und Objektsprädicativum" in § 115 hat —, gewöhnlich trennt, anstatt sie zusammen zu behandeln. Die ursprünglichste Art solcher Verbindung findet sich — ich nehme die Beispiele aus E.-S. — in *Equus est alacer*, *Nemo fit casu bonus;* aus ihr als durch eine Art von Zusammenziehung entstanden sind zu denken die betreffenden Verbindungen in *Cato senex historiam scribere instituit, Socrates venenum laetus hausit, Ciceronem universus populus . . . consulem declaravit*, *Est mihi nomen Cato*, *Uti aliquo amico.* Der Unterschied des Attributs und der Apposition von dem prädika-

tiven Nomen ist schon vorher erwähnt und dabei angedeutet worden, dafs jene nur zu einem Teile des Satzes, dieses zu Nomen und Verbum gehört; dort kommt die durch das bestimmende Wort bezeichnete Eigenschaft dem bestimmten an sich zu, hier wird sie ihm erst durch oder mit der vom Verbum bezeichneten Thätigkeit beigelegt: *Socrates venenum laetus hausit* ist etwa = *S. in veneno hauriendo* oder *cum venenum hauriret laetus fuit.* (Da aber auch Attribut und Apposition zu ihrem Beziehungsworte sich wie das Prädikat zum Subjekt verhalten, z. B. *Nuntius laetus allatus est* = *Nuntius, qui laetus erat, a. e.* ist, so wären, scheint mir, für sie die Benennungen „unmittelbares“ Attribut und Apposition, für die prädikativen Bestimmungen „mittelbares“ Attribut resp. Apposition klarer und passender.) Nun entspricht dem Attribut beim Nomen das Adverbium beim Verbum; man könnte letzteres das Attribut des Verbums nennen. Wie jenes nur zu seinem Nomen, so gehört dieses nur zu seinem Verbum. Es giebt aber, wie ein prädikatives Attribut, so auch ein prädikatives Adverbium, d. h. ein solches, welches von Subjekt und Prädikat etwas aussagt. Ich meine den von Haacke, Stilistik, § 107, 2 besprochenen Gebrauch, nach dem z. B. „du hast vorsichtig gehandelt, dafs du geschwiegen hast“ durch *caute tacuisti* wiedergegeben wird. *Caute* ist hier prädikativ, da sich für jenen Satz auch sagen läfst: *Tacere te cautum fuit*; das Deutsche erfordert bei seiner Abneigung gegen die prädikative Anwendung die Auflösung in zwei Sätze, und die kürzere Ausdrucksweise des Lateinischen ist weniger mit Berger § 97, d) auf das „Streben nach Kürze, Einfachheit und Präcision im Ausdruck“ in dieser, als auf den Mangel eines sprachlichen Mittels in unserer Sprache zurückzuführen. Dennoch wird das prädikative Adverb in der Stilistik behandelt, während niemand Bedenken tragen wird, den prädikativen Gebrauch der Nomina der Syntax zuzuweisen.

Unter diesen Umständen ist die Frage berechtigt: Was ist Syntax? Was ist Stilistik?

Auf die erste Frage geben die meisten Grammatiken keine genügende Antwort. Bei Stegmann fehlt eine Definition; Heraeus, F. Schultz und Kühner (Schulgrammatik und Ausführliche Grammatik) begnügen sich mit der Wiedergabe von Syntax durch Satzlehre oder Lehre vom Satze; etwas ausführlicher definiert die Syntax Schweizer-Sidler (2. Aufl.) als die Lehre von der Verwendung der Wörter und Wortformen im Satze, Putsche als die von der Zusammenstellung der Wörter zu einem Satze, nach Ellendt-Seyffert lehrt sie die Wörter zur Rede, nach Gossrau dieselben zu einem Satze und die Sätze untereinander verbinden. Weder jene Übersetzung noch irgend eine dieser Erklärungen genügt; denn auch die Stilistik lehrt die Wörter zum Satze, zur Rede verbinden, auch sie gehört zur Lehre vom Satze. Wenn

die Topik — ich folge hier der Einteilung der Stilistik bei Nägelsbach, über die nachher zu sprechen ist — mir zeigt, wann ich für das deutsche Adjektivum ein lateinisches Substantivum zu setzen oder wann ich einen im Deutschen nicht ausgedrückten Begriff im Lat. hinzuzufügen habe, so lehrt sie mich einen Satz bilden; wenn die Architektonik mir angiebt, wie Haupt- und Nebensatz zu stellen, wie koordinierte Satzteile oder Sätze zu subordinieren sind, so unterweist sie mich ebenfalls in der Bildung eines Satzes, einer Periode. Die Definition der Syntax als der Lehre vom Satze ist demnach zu weit, sie umfafst auch die Stilistik, und doch suchen wir eine solche, aus welcher der Unterschied beider Zweige der Grammatik hervorgeht. Woher es aber gekommen, dafs so viele Grammatiker eine ungenaue Erklärung der Syntax geben, zeigt ein Blick auf die Geschichte der lateinischen Sprachwissenschaft. Jene Definition stammt nämlich aus der Zeit, wo es noch keine Stilistik im heutigen Sinne gab, sondern das Wenige, was aus derselben erforscht und fixiert war, als Syntaxis irregularis oder figurata (vgl. Haase, Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft I S. 19) mit der Syntaxis regularis verbunden wurde. Melanchthon, von dessen lateinischer Grammatik mir die Auflage von 1532 vorliegt, trennt zwar Formenlehre und Syntax nicht, giebt aber die Erklärung: *Syntaxis, quae constructionem vocum adeoque orationum fingit*; P. Ramus sagt von der Syntax: *Vocum structuram interpretatur*; Aluarus definiert: *Syntaxis est recta partium orationis inter se compositio.* Unsere Syntax ist also nur ein Teil der älteren Syntax, und darum pafst die frühere Definition jetzt nicht mehr. Auf eine genaue Unterscheidung der regulären und der irregulären Syntax liefsen sich aber die alten Grammatiker nicht ein, sondern verwiesen in jene alles, was sich in bestimmte *regulae* bringen liefs, in diese alles andere, indem sie verkannten, dafs auch das, was ihnen irregulär schien, auf ganz bestimmten Sprachgesetzen beruhe und in bestimmte Grenzen eingeschlossen sei. Wie man aber jene Syntaxis regularis, die etwa unserer Syntax entspricht, bestimmen müfste, zeigt die Einteilung, die man ihr gab. Schon Melanchthon teilte (nach Haase a. a. O. S. 19) die reguläre Syntax innerhalb der Redeteile nach Concordantia und Regimen; P. Ramus kehrt die Sache um, unterscheidet Convenientia und Rectio und geht dann beide nach den Redeteilen durch. Concordantia und Rectio — das sind die beiden Teile der Syntaxis regularis auch bei den Folgenden (Cornelius Valerius, Frischlin, Scioppius u. a.; vgl. Haase I S. 21 ff.), und diese ist also die Lehre von der Konkordanz und der Rektion. In das Verhältnis der Konkordanz oder der Rektion können aber nur Wörter zu einander treten, die veränderlich sind, sei es durch Deklination, Konjugation, Motion oder auf andere Weise, wie beim Adjektivum durch Verwandlung in das Adverbium; und

so gelangen wir zu der m. E. einzigen richtigen Definition unserer Syntax, die Zumpt in der Einleitung zur Syntaxis ornata giebt: sie „enthält die Regeln, nach denen die in der Formenlehre aufgeführten Formen der veränderlichen Redeteile ... behufs der Bildung von Sätzen in der Lateinischen Sprache angewandt werden“; oder: sie ist die Lehre von dem Gebrauche der Accidentien der Redeteile; sie zeigt, wie ich das dem Lexikon entnommene oder durch die Topik oder Tropik gebotene Wort abändern mufs, um es in den Satz hineinzufügen. Diese Definition bietet zugleich den Vorteil, dafs sie die Aufnahme mancher Regeln in die Syntax gestattet, die sich weder in die Concordantia noch in die Rectio gehörig einpassen lassen, z. B. die von der Bedeutung der Tempora, von der Anwendung der beiden Arten des Imperativs u. a.

Es ist klar, dafs durch die soeben entwickelte Definition die Begriffsbestimmungen der vorher angeführten Grammatiker, wenn auch nicht widerlegt, so doch wenigstens interpretiert und genauer bestimmt werden. Auch Madvig erklärt in seiner Lat. Sprachlehre für Schulen § 206 die Syntax als die Lehre, „wie die Wörter in zusammenhängende Rede verbunden werden“; aber er giebt sogleich die genauere Bestimmung, indem er die beiden ersten Abschnitte seiner Syntax nach dem Zwecke gliedert, zu welchem „die Beugungen der Wörter angewandt werden“. Der dritte Abschnitt von der „Folge und Stellung der Wörter und Sätze“, dessen Aufnahme er damit motiviert, dafs auch diese „zur Bestimmung der Rede“ dienten, geht allerdings über die Zumptsche Definition hinaus; doch wird das, was er hier giebt, jetzt allgemein der Stilistik zugewiesen.

Der gewonnene Begriff der Syntax ergiebt sich nicht nur aus der historischen Entwickelung, sondern auch aus einer Betrachtung ihres gegenwärtigen faktischen Bestandes, insofern der in ihr enthaltene Stoff wenigstens in überwiegender Mehrheit unter jenen Begriff fällt; er ergiebt sich auch bei scharfer Abgrenzung der Stilistik gegenüber.

Dafs die letztere aus der Syntaxis figurata oder irregularis der alten Grammatik hervorgegangen ist, wurde schon oben erwähnt; bei Zumpt heifst sie Syntaxis ornata. (Gossraus Syntaxis ornata ist die Lehre von den Figuren und von der Wortstellung und dem Periodenbau.) Schon die Namen zeigen, dafs man einen bestimmten Begriff mit ihr nicht verband; vielmehr teilte man ihr alles zu, was, ohne zur Formen- oder zur Wortbildungslehre zu gehören, auf dem Gebiete der lat. Grammatik entdeckt wurde und scheinbar nicht ganz bestimmten Gesetzen unterworfen war. Genauer ist der Umfang der Stilistik bei Nägelsbach bestimmt. Zwar die Definition, welche er von seiner Stilistik überhaupt giebt, indem er sie die Lehre von den Kräften oder den Darstellungsmitteln der lat. Sprache nennt, kann uns

nicht genügen; es müfste vorher die Frage beantwortet werden, was man unter Darstellungsmitteln einer Sprache zu verstehen habe. Aber seine Einteilung der Stilistik in Topik, Tropik und Architektonik giebt die Grenzen des Ganzen bestimmt an und scheidet es scharf von der Syntax; die Topik ist „eine Nachweisung der Fundstätten, wo der dem Deutschen entsprechende lateinische Ausdruck zu suchen ist"; die Tropik, die „Lehre vom Verhältnisse der Tropen in beiden Sprachen", bildet eine Ergänzung der vorigen; und die Architektonik „vergleicht beide Sprachen hinsichtlich ihres Redebaues", sie ist die Lehre von den organischen Gebilden, welche das Lateinische aus dem aus Wörtern und Ausdrücken bestehenden Sprachstoff hervorbringt. Die Topik ist eine weitere Ausbildung des ersten Kapitels der Zumptschen Syntaxis ornata von den „Eigentümlichkeiten im Gebrauche der Redeteile"; die Architektonik entspricht seinem letzten Kapitel „Wortstellung und Periodenbau". (Eine andere Einteilung bei Eichner im Programm von Inowrazlaw 1886 S. 4.)

Klotz in seinem „Handbuch der lateinischen Stilistik" verwirft S. 43 Nägelsbachs Einteilung der Stilistik und bestimmt diese als die Lehre von der Angemessenheit des Ausdrucks, welche durch Befolgung des Gesetzes der Korrektheit und des der Schönheit erreicht werde. Der Grammatik, meint er S. 19, gehörten „nur durch die Notwendigkeit gebotene Regeln" an; wie dagegen bei mehreren möglichen Ausdrucksweisen der angemessene Ausdruck zu wählen sei, das zu lehren ist nach ihm Aufgabe der Stilistik. Wie er nun den Begriff Notwendigkeit fafst, mögen einige Beispiele zeigen. *Maioris aliquem facio*, sagt er S. 8, ist rein grammatisch richtig; die Stilistik verlange *pluris*. Dieselbe lehre, dafs man nicht sagen dürfe *non is eram, qui hoc arbitraretur*, sondern *arbitrarer* (ebendort), dafs als Perf. von *tueor* nicht *tuitus* oder *tutus sum*, sondern *tutatus sum*, nicht *reversus sum*, sondern *reverti* zu brauchen sei (S. 12). Auch die Consecutio temporum und die Regel von der Assimilation der Kasus bei zwei durch Korrelative verbundenen Nomina und gemeinsamem Prädikat (E.-S. § 275) wird in seiner Stilistik, § 45 No. 5 und 6, behandelt.

Auf solche Weise wird der Umfang von Formenlehre und Syntax bedeutend verringert, zugleich aber auch der Begriff dieser Teile der Sprachwissenschaft gänzlich verändert. Doch zweifle ich, ob sich bei der Auffassung von Klotz eine strenge Sonderung von Grammatik und Stilistik durchführen läfst; jedenfalls hat seine Ansicht, soviel ich sehe, keinen Anklang gefunden, und die Einengung der Formenlehre und der Syntax, die sich aus der Gegenüberstellung seiner Stilistik ergeben würde, ist nicht gebilligt worden. Vielmehr sind die Grenzen dieser Wissenschaft, trotz abweichender Einteilung des Ganzen und verschiedener Behandlung im einzelnen, im allgemeinen dieselben geblieben,

wie sie Nägelsbach aufgestellt hat (man vergleiche die Werke von Bouterwek, der auch vieles aus der Aufsatzlehre hat, von Berger, von B. Schmidt und besonders dessen Anordnung, u. a.), und ich glaube daher im folgenden an seiner Auffassung festhalten zu müssen.

Es ergiebt sich nun unschwer, dafs — um zu den im Anfange dieser Abhandlung besprochenen sprachlichen Erscheinungen zurückzukehren — die Regeln von der Übersetzung des einen Superlativ bestimmenden Relativsatzes durch Einfügung von *omnium* oder *eorum* — welche aber Heraeus § 167, 2 A. 3 in die Syntax aufgenommen hat —, von der Zusammenziehung des regierenden und des regierten Satzes bei Ausdrücken wie „ist der erste, welcher“ und von der ähnlichen Verkürzung in Sätzen wie „du hast vorsichtig gehandelt, dafs du“, mit Recht sämtlich der Stilistik zugewiesen werden, insofern hier ein oder mehrere Worte der einen Sprache in der andern nicht ausgedrückt sind. Stilistisch ist ferner die Hinübernahme des Beziehungswortes in den Relativ- oder in den indirekten Fragesatz; erstere wird zwar in der Syntax der Schulgrammatik, aber doch im sog. stilistischen Abschnitte derselben behandelt. Dafs dagegen in „eine Menge Menschen“ *hominum*, in „Sokrates lehrte dies zuerst“ *primus*, in „die Soldaten kämpften tapfer“ *fortiter*, nicht *fortes*, zu sagen sei, gehört der Lehre von den Accidentien, also der Syntax an.

Bis hierher ist alles in Ordnung; im übrigen aber zeigt sich, wenn wir genau zusehen, dafs n i c h t w e n i g e s v o n d e m, w a s d i e S y n t a x d e r S c h u l g r a m m a t i k e n t h ä l t, d e r S t i l i s t i k z u g e t e i l t w e r d e n m u f s. Von Einzelheiten führe ich aus E.-S. (32. Aufl.) an: die Übersetzung von *quamvis* durch „bei“, „trotz“, „ungeachtet“ mit folgendem Substantiv § 254 A. 2; die asyndetische Verbindung nach einem Satz mit Imperativ § 233 A. 4 und im Enthymem mit *an* § 283 A. 3; die Umschreibung des einfachen Verbums durch *facio ut* in § 237 A. 3; die Wiedergabe von „sogenannt“ u. s. w. und von Substantiven durch Relativsätze § 293 A. 2; die Auflösung des Part. coniunct. in einen koordinierten Satz § 295 und seine Übersetzung durch ein Substantivum § 296. Auch die Anwendung des Reflexivums für das deutsche „er, sie, es“, von Stegmann § 53 A. 1 sogar z. T. in der Formenlehre besprochen, ist eigentlich stilistischer Natur; ihre Aufnahme in die Syntax kann nur durch Gründe der Praxis entschuldigt werden. Endlich sind entschieden der Stilistik zu überweisen die Abschnitte „Vom Gebrauch der koordinierenden Konjunktionen“ § 313—320 (von Madvig in den zweiten Anhang zur Syntax verwiesen), der auch vieles Synonymische enthält, und von den „Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Nomina“ § 187—214 mit einigen Ausnahmen (syntaktisch ist z. B. der Gebrauch des deutschen Sing. für den lat. Plur. § 190). Steg-

mann hat aus letzterem manches in die Lehre von der Kongruenz aufgenommen, vgl. § 108 A. 2, § 114, a) A. 2 und 3; im übrigen finden sich in seiner Syntax stilistische Bemerkungen z. B. § 114, b) A. 1, § 158 A., § 197 A., § 222 A. 2.

Mit demselben Rechte, wie die Bemerkung über die aktive Bedeutung von *cenatus* etc. bei E.-S. § 78 A. 4, gehört die über *comitatus* § 290 A. 1 in die Formenlehre, wo sie auch Stegmann (§ 76) hat; umgekehrt ist *coeptus sum* § 105 A. mit *desitus sum* § 263 A. 1 in der Syntax zu verbinden — eine Einzelheit aus dem grofsen Kapitel von der Assimilation, die sich nicht nur auf die Accidentien des Verbums (Consecutio temporum!), sondern auch von Wort zu Wort (*hic tam magnus, hic tantus vir*) erstreckt (das Wichtigste daraus bei Klotz, Stilistik, § 45).

Beiläufig möge bemerkt werden, dafs auch die Wortbildungslehre unserer Schulgrammatiken Stilistisches enthält. So bei E.-S. § 114 seit der 30. Aufl. das Genauere über die Verbalsubstantive auf *tor* und *sor*, s. meine Bem. in dieser Zeitschr, 1887 S. 422; die Wortbildungslehre hat höchstens zu sagen, dafs von Verben Substantiva auf *tor* und *sor* zur Bezeichnung von Personen gebildet werden. Weiter geht Stegmann, wie sich überhaupt in den neueren Grammatiken das Streben zeigt, aus der Stilistik möglichst vieles an passenden Stellen einzufügen; vgl. aufser § 100, 1 A. noch § 102 A. über die den deutschen Adjektiven auf -lich entsprechenden Participia Pf. Pss. und § 104 A. 1 über den Gebrauch der von Ländernamen abgeleiteten Adjektive auf *anus* und *ensis*.

Woher denn nun die in der Syntax herrschende, soeben nachgewiesene Unordnung? Woher das Eindringen so vieler teils gröfserer, teils kleinerer Abschnitte der Stilistik in dieselbe?

Zunächst mag die unklare Unterscheidung von regulärer und irregulärer Syntax schuld daran gewesen sein. Später wurde die Syntaxis ornata zwar aus der Schulgrammatik beseitigt, das aber, was man aus ihr beim Unterrichte nicht entbehren zu können meinte, der eigentlichen Syntax einverleibt, und auch als sich jene (durch Nägelsbach) zu einem selbständigen Zweige der Sprachwissenschaft ausgebildet hatte, entnahm man ihr manches für die Grammatik, da es einige Zeit dauerte, bis sich aus der neuen Wissenschaft die für den Gymnasialunterricht passenden Partieen ausschieden und zu einer wirklichen Schulstilistik vereinigt wurden. So entstanden, von manchem anderen abgesehen, namentlich der hinter die Kasuslehre gestellte Abschnitt von den Eigentümlichkeiten der Nomina, der bei Stegmann zu den zehn Paragraphen mit der Überschrift „Zum Gebrauch der Pronomina“ zusammengeschrumpft ist, und die den Beschlufs der Syntax bildende Lehre von den koordinierenden Konjunktionen. Begünstigt wurde die Aufnahme der fremden Bestandteile durch die ungenaue Definition der Syntax als der Lehre vom Satze.

Es ist Zeit, dafs diesem Zustande ein Ende gemacht werde, und die erste der Forderungen, welche an die Grammatik der nächsten Zukunft zu stellen der Zweck dieser Zeilen ist, geht dahin, dafs aus der Syntax alles dasjenige ausgeschieden werde, was nicht zu ihr gehört. Dafs sie vieles Stilistische in sich aufgenommen hat, ist nachgewiesen worden; anderes mufs dem Lexikon oder der Phraseologie überwiesen werden; man vgl. E.-S. § 132 und § 139, Stegmann § 131 und sonst. Denn die Syntax hat nur die aus der Allgemeinheit sich ergebende Regel aufzustellen und zu ihrer Erklärung passende Beispiele anzuführen; sie überschreitet ihre Grenzen, wenn sie sich mit Einzelheiten befafst. Dann wird der Raum, den sie in unserer Grammatik einnimmt, sich nicht unwesentlich verringern; und wenn auch, wie ich in dieser Zeitschr. 1887 S. 416 und 420 gefordert, die Wortbildungslehre und der Abschnitt über die Bildung des Nomitativs der 3. Dekl. vom Stamm beseitigt wird, so gewinnen wir ausreichenden Platz für die Aufnahme der Stilistik, über die jetzt zu sprechen ist.

In der 11. Versammlung der Direktoren von Ost- und Westpreufsen (vgl. Zeitschr. f. G.-W. 1887 S. 773ff.) wurde als These angenommen: „Stilistik (einschl. der Synonymik) ist nicht systematisch, sondern durch allmähliche Gewöhnung an mustergültiges Latein von der untersten Stufe an und später im Anschlufs an die Lektüre praktisch beizubringen“. Ein Lehrbuch in der Hand des Schülers wird also nicht vorausgesetzt. Die „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich“ fordern ebenfalls die Heranziehung des Stilistischen von unten an (vgl. S. 39) und nennen es S. 51 „ganz verfehlt, mit stilistischen Belehrungen bis nach dem Abschlufs der Syntax zu warten“; sie behaupten, dafs „es eines besonderen theoretischen Unterrichtes etwa an der Hand eines Lehrbuches über lateinischen Stil nicht bedürfen wird“ (S. 86), verlangen jedoch (S. 88) „planmäfsige Zusammenfassung und Einübung der bei der Lektüre und den Stilübungen gelegentlich nur kurz besprochenen stilistischen Eigentümlichkeiten“; „die Verteilung mufs . . . insoweit planmäfsig eingerichtet werden, dafs in den einzelnen Klassen bestimmte Kreise stilistischer Erscheinungen vor anderen observiert und eingeübt werden“ (S. 89). Knaut in dieser Zeitschr. 1883 S. 516f. hält systematischen Unterricht von O. II an für geboten und entscheidet sich für die Einführung eines stilistischen Leitfadens. Schiller in seiner „Praktischen Pädagogik“ S. 404 empfiehlt die Zugrundelegung eines bestimmten Lehrbuches, aber nur in der Hand der Lehrer, die sich über die Abgrenzung der Klassenpensen ebenso wie bei der Formenlehre und der Syntax zu einigen haben.

Bei der Vielteiligkeit unserer Anstalten halte ich den Mangel eines auch vom Schüler benutzten Lehrbuches für gefährlich.

Es scheint mir unmöglich, dafs bei einem Unterrichtszweige, dessen durch die Beobachtung gewonnene und durch mündliche und schriftliche Übungen zu befestigende Resultate von mindestens sechs Lehrern — an unserer Anstalt sind es ihrer sechzehn — mündlich überliefert werden, sich nicht gewisse Schwankungen einstellen, welche zur Unsicherheit und Unklarheit führen. Namentlich jüngere Lehrer sind allzu sehr geneigt, ihrer wissenschaftlichen Überzeugung nicht das der Allgemeinheit förderliche Opfer des genauen Festhaltens an bestimmte Gesetze und Regeln, die ihnen nicht ganz richtig oder nicht vollständig erscheinen, zu bringen, sondern den mitzuteilenden Lehrstoff nach eigenem Ermessen zu ändern oder zu erweitern. Aber auch wenn dies nicht geschieht, wenn beispielsweise ein bestimmtes Lehrbuch in den Händen aller Lehrer ist und jeder einzelne ganz streng sich an dasselbe, auch in Bezug auf die Fassung der Regeln, beim Unterrichte anschliefst: die blofs mündliche Überlieferung erzeugt ein weniger sicheres Wissen seitens des Schülers, als wenn er ein Lehrbuch in der Hand hat, und je schwächer das Gedächtnis des einzelnen, um so gröfser ist diese Unsicherheit. Wollte man aber die Resultate der Observationen, das, was im Gedächtnis des Lernenden bleiben soll, diktieren: wozu erst Schreib-, orthographische, Hör- und andere Fehler verursachen, wozu die kostbare Zeit auf Diktieren verwenden, wenn ein gegedrucktes Lehrbuch allen Unbequemlichkeiten abhilft? Letzteres wird namentlich bei Repetitionen — und diese sind doch auch bei der Stilistik anzustellen — gute Dienste leisten, während Wiederholungen von nur mündlich Mitgeteiltem immer ihre Schwierigkeiten haben. Dafs aber der Unterricht in der Stilistik schon in Sexta zu beginnen habe, ist m. W. zuerst von Berger in der Vorrede zur ersten Auflage seiner „Stilistischen Vorübungen" betont, dann von Rothfuchs in seinen „Beiträgen" glänzend bewiesen worden und wird jetzt wohl allgemein zugestanden; man vergleiche auch die oben angeführten „Instruktionen" und neuerdings Tegge im Programm des Gymn. zu Bunzlau 1888, sowie die einschlägigen Abschnitte in dem „Ausgeführten Lehrplan für den lat. Unterricht" im Progr. von Braunsberg 1888.

Zur Unterstützung meiner Ansicht führe ich ferner an, dafs ja in der That schon gewisse Teile der Stilistik, nämlich u. a. der Abschnitt über die Eigentümlichkeiten der Nomina und der über die koordinierenden Konjunktionen, den Schulgrammatiken einverleibt sind; warum sollte, was bei einzelnen Teilen für praktisch angesehen wurde, nicht auch beim Ganzen dafür gelten?

Endlich, ist das Wesen der Stilistik so sehr von dem der Formenlehre und der Syntax verschieden, dafs bei jener ein anderes Verfahren angemessen erschiene als bei diesen?

Die „Instruktionen" sagen S. 88f. sehr richtig: „Die in der Lektürestunde bei einer bestimmten Stelle des Autors in aller

Kürze besprochene Spracherscheinung ist in der für die Stilübungen bestimmten Stunde an Beispielen einzuüben und dem Schüler in ihrer allgemeinen Bedeutung eines festen Sprachgesetzes vorzuführen, das er gerade so erfassen und seinem Geiste einprägen soll, wie die rein grammatischen Gesetze im engeren Sinne". (Vgl. auch Rothfuchs, Beiträge², der ebenfalls S. 26 „Regelfassung" und S. 47 „Unterricht und Übung in der Syntaxis ornata wie in der regularis" verlangt.) Gesetze sind zu lehren, gerade wie bei der Grammatik; sie sind zu lehren in denselben Klassen wie die der Grammatik, von Sexta bis Prima; sie hängen aufs engste mit den grammatischen Gesetzen, speziell mit denen der Syntax, zusammen, beruhen auf denselben Eigentümlichkeiten der lat. Sprache — warum sollten sie nicht ebenso gelehrt werden wie Formenlehre und Syntax, d. h. unter Zugrundelegung eines Lehrbuches?

Es genügt aber nicht, dem Schüler neben seiner Grammatik ein Lehrbuch der Stilistik in die Hand zu geben. Die Einführung eines neuen Buches ist bedenklich und schwierig („*numquam pueri copia librorum onerandi sunt*" Melanchthon nach Eckstein, Lat. Unterricht, bei Schmid XI S. 582); auch müfste das Lehrbuch nach denselben Grundsätzen wie die Grammatik, wo möglich von demselben Verfasser, gearbeitet sein, jedenfalls genau zu derselben stimmen.

Es mufs daher — und dies ist meine zweite Forderung — der für den Gymnasialunterricht geeignete Lehrstoff aus der Stilistik (Topik und einiges aus der Architektonik; die Tropik wird wenig in Betracht kommen) als ein besonderer Abschnitt in die Schulgrammatik aufgenommen werden. Erfüllt ist diese Forderung bereits, wenn auch nur in skizzenhafter Ausführung, durch Holzweifsig und Schultz-Wetzel[1]).

Man könnte mir einwenden: Wenn, wie an den Beispielen zu Anfang dieser Abhandlung gezeigt und auch nachher behauptet worden ist, Stilistik und Syntax ganz eng zusammengehören, weit enger als z. B. Syntax und Formenlehre, und beide wenigstens zum Teil auf den nämlichen Grundgesetzen beruhen; und wenn ferner die zweite meiner Forderungen als berechtigt zugestanden wird: so wäre es doch wohl am einfachsten, Syntax und Stilistik zu einem Ganzen zu verbinden und aus beiden einen einzigen Teil der Grammatik zu bilden; damit wäre auch meine erste Forderung beseitigt.

Ich gestehe, dafs mir diese Vereinigung allerdings als das Ziel erscheint, dem die Schulgrammatik zustreben mufs. Aber die Zeit dazu ist noch nicht gekommen.

---

[1]) Die Syntax von P. Harre war bei Abfassung dieses Aufsatzes noch nicht erschienen oder wenigstens dem Verf. noch nicht bekannt geworden.

Erstens liegt — wie auch schon von anderen nachgewiesen ist (vgl. Eckstein a. a. O. S. 586) — unsere Syntax, was systematische Anordnung betrifft, noch im Argen, und wir dürfen unser Hauswesen nicht vergröfsern, ehe wir nicht in dem bisherigen Besitztum Ordnung geschaffen haben. Es ist dies namentlich bei den Schulgrammatiken der neueren Zeit, als deren Repräsentanten ich Ellendt-Seyffert und Stegmann ansehe, der Fall. Ich will nichts davon sagen, dafs z. B. die Lehre vom prädikativ gebrauchten Nomen sich an den verschiedensten Stellen findet, in der Syntaxis convenientiae, beim Acc., Dat. und Abl.; dafs die von den Raum- nnd Zeitbestimmungen, statt den einzelnen Casibus zugeteilt zu sein, einen besonderen Abschnitt bildet; und manches andere: nur auf die Teilung im ganzen will ich aufmerksam machen. E.-S. teilt: *A.* Syntaxis convenientiae, *B.* Vom Gebrauche der Kasus; dann kommt ein „Anhang zur Kasuslehre“, „Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Nomina“, und endlich „Vom Verbum“ — ein *C.* fehlt. Stegmann hat zwar *C, D* u. s. w,; aber im ganzen und grofsen ist, trotz mancher Verschiedenheiten in den einzelnen Teilen, namentlich beim Verbum, die Anordnung nicht wesentlich verschieden. Es könnte nun behauptet werden, die Syntaxis convenientiae bilde zusammen mit der Kasuslehre und dem nächsten stilistischen Abschnitt die Lehre vom Nomen, der das nun Folgende als Lehre vom Verbum gegenüberstehe. Dann dürften die Regeln vom Plural und von der Person des Verbums (E.-S. § 120 und 122) nicht in der ersten Hälfte stehen, sondern müfsten der Lehre vom Verbum zugeteilt sein. Sagt man aber, die Syntaxis convenientiae sei ein dem Nomen und Verbum gemeinsamer Abschnitt, und erst hinter demselben sei nach den Hauptredeteilen, nach Nomen und Verbum, geteilt, so ergiebt sich leicht, dafs die Einteilung nach zwei verschiedenen Gesichtspunkten gemacht ist: nach einem S a t z verhältnis und nach den Redeteilen. Denn die Synt. convenientiae lehrt, wie ein Wort s i c h nach einem Nomen r i c h t e t; dies geschieht aber dann, wenn es zu ihm im Verhältnis des Prädikats zum Subjekte steht. Es gehört also dahin zunächst die Lehre vom Subjekt und Prädikat, dann die vom Attribut, von der Apposition und vom prädikativ gebrauchten Nomen. Demnach müfsten auch die ihr folgenden Abschnitte nach einem S a t z verhätnis geordnet sein; statt dessen wird nach den Wortarten geteilt, und dieser Teilung sind dann wieder Satzverhältnisse untergeordnet, wie z. B. der Konjunktiv in Hauptsätzen von dem in Nebensätzen geschieden wird. In der That aber ist die jetzt übliche Anordnung dieselbe, welche die alte Grammatik (schon die Grammatica Tardivi 1484, vgl. Haase a. a. O. I S. 18) befolgte, wenn sie nach Concordantia und Rectio teilte, nur die Zusammenfassung der Kasuslehre mit den folgenden Abschnitten unter den Begriff der Rectio ist verloren gegangen. Bei P. Ramus z. B.

handeln die ersten vier Kapitel der Syntax *De convenientia nominis cum nomine*, *De convenientia verbi cum nomine*, *De convenientia adverbii*, *De convenientia conjunctionis;* die Überschriften der folgenden 5—20 beginnen alle *De rectione etc.* Demnach hat auch Gossrau der Synt. Convenientiae eine Synt. Rectionis gegenübergestellt, die er in die Synt. Nominum, welche auch das Stilistische über die Nomina enthält, in die Synt. Verbi und die Synt. Particularum gliedert. Aber die Einteilung der Syntax in Concordantia und Rectio genügt nicht. Zunächst weiſs ich nicht, wie man in einer Lehre vom „Abhängigkeitsverhältnis" eine groſse Zahl von Regeln unterbringen kann, die entschieden syntaktisch sind, wie z. B. die von der Bedeutung der Tempora, vom Gebrauche der beiden Arten des Imperativs, vom unabhängigen Konjunktiv u. a. Sodann — und dies scheint mir wichtiger — ist der wissenschaftliche Begriff des „Regierens" ein ganz anderer geworden als der der alten Rectio: ich weise nur darauf hin, daſs wir die Abhängigkeit des Konjunktivs von *ut* nicht aus der Bedeutung der Konjunktion, sondern aus dem Wesen des Modus, die Abhängigkeit eines bestimmten Kasus von einer Präposition nicht aus der Kraft der letzteren, sondern aus der Bedeutung des ersteren heraus erklären; daſs wir *patris* in *hortus patris* als Attribut fassen und mit *meus* in *hortus meus* in Parallele stellen, u. s. w. Wie jedoch zu teilen sei, ob nach Redeteilen oder Satzverhältnissen, vermag ich für jetzt nicht zu sagen; die Aufgabe ist schwierig (vgl. u. a. Haase a. a. O. I S. 37), aber sie muſs gelöst werden, und die Neuordnung der Syntax nach wissenschaftlichen Grundsätzen ist meine dritte — ebenfalls nur vorläufige — Forderung.

Zweitens widerstrebt der Vereinigung von Syntax und Stilistik der Umstand, daſs der Begriff für eine aus beiden bestehende Wissenschaft bis jetzt noch nicht gefunden ist. Man könnte die vorher für die Syntax verworfene Definition wiederaufnehmen und vereinigte Syntax und Stilistik als die „Lehre vom Satze", besser „von der Satzbildung", bezeichnen, welche sich dann wieder nach der Auffindung (Topik und Tropik), Abänderung oder Beugung (Syntax) und Anordnung oder Stellung (Architektonik) der Worte gliedern würde; es ist möglich, daſs dieselbe genügte; aber aufgestellt ist sie m. W. für jene Verbindung noch nicht, seitdem die Stilistik sich zu einem selbständigen Zweige der Sprachwissenschaft entwickelt hat. Jedenfalls kann bei dem engen Zusammenhang von Syntax und Stilistik ein allgemeiner Begriff für dieselben gefunden werden. Es liegt nahe, die Thätigkeit des Lateinschreibenden mit der des Baumeisters zu vergleichen. Das Lexikon ist für ihn der Lagerplatz, auf dem sein Baumaterial aufgespeichert liegt. Die Formenlehre giebt ihm die Werkzeuge, mit denen er das Material bearbeiten muſs; ihr gemeinsamer Name ist Flexion, und wie die Werkzeuge

für die Bearbeitung des Holzes verschieden sind von denen für die Steine, so weicht die Flexion des Nomens von der des Verbums ab. Aus dem Material soll mit Hilfe des Werkzeugs das Gebäude aufgeführt werden. Da zeigt uns denn die Topik, welches die einzelnen Stücke seien, die wir auszuwählen haben — zu ihr gehört auch die Synonymik. Die Tropik lehrt die Ornamentik des Baus, die Syntax, wie die ausgewählten Bausteine und Balken zu bearbeiten, zu behauen sind mit den von der Formenlehre gebotenen Werkzeugen, und die Architektonik, in welcher Ordnung die fertigen Stücke aneinander gefügt werden müssen. Material und Werkzeuge bleiben dieselben, welches Gebäude auch aufzuführen sein mag; aber die Wahl des Materials, die Art der Bearbeitung und Zusammenfügung, die Ornamentierung wechseln je nach dem Zwecke des Gebäudes — er ist das Gemeinsame, das Bestimmende in den verschiedenen Thätigkeiten. Ebenso mufs es in den entsprechenden Wissenschaften der Syntax, Topik, Tropik und Architektonik ein Gemeinsames, ein Bestimmendes geben, es mufs möglich sein, für eng Zusammengehörendes auch den umfassenden Begriff zu finden.

Ist er aber gefunden, so wird sich aus ihm, meine ich, auch eine passende Gliederung des neuen Teiles unserer Grammatik ergeben.

Der Zweck des Gebäudes bestimmt die Ausführung der einzelnen Teile; und vielleicht empfiehlt sich eine Gliederung nach Wort, Satz, Periode, Rede (vgl. auch Eichner, „Zur Umgestaltung des lat. Unterrichts“ S. 20 A. 23).

Aber es giebt allgemeine Regeln, die für die Ausführung aller oder mehrerer Teile des Gebäudes gelten, — so kann man auch, sei es durch die Vergleichung der deutschen und der lateinischen Sprache, wie Nägelsbach thut, sei es „aus der Natur und dem innersten Wesen der Römersprache“, wie Klotz wollte, die allgemeinen Gesetze auffinden, aus denen sich die Regeln der Syntax und der Stilistik herleiten lassen, und nach diesen Sprachgesetzen teilen. Manche derselben sind von Eichner in dem soeben erwähnten Buche und in dem früher citierten Programm aufgestellt worden; daneben ist Klotz' Stilistik zu vergleichen.

Eine Sprachlehre, die auf solche Weise — wie Eichner sagt — „die stilistischen Erscheinungen mit den grammatischen“ — er fügt hinzu: „lexikalischen und synonomischen“ — „in Verbindung bringt und auf gewisse grundsätzliche Verschiedenheiten der lateinischen und deutschen Sprache einheitlich zurückführt“, ist für mich, ich gestehe es, das Ideal einer Grammatik. Der hohe Wert, den die lat. Syntax für die Bildung unserer Jugend hat, ist bei allen Sachkennern unbestritten; aber nicht weniger bildende Kraft hat die Stilistik, welche in den oberen Klassen die Syntax verdrängen und ihre Rolle übernehmen mufs. Nägelsbach

beklagt in der Vorrede zu seiner Stilistik diejenigen Schüler, „welche sich, mit Juvenal zu reden, umbringen lassen müssen vom unbarmherzig immer wieder aufgewärmten Kohl der trivialsten Elementargrammatik, welche Livius, Cicero und Tacitus lesen, ohne von den Gesetzen und Eigentümlichkeiten der Sprache etwas anderes zu hören, als was sie vor Jahren schon beim Übersetzen der Elementarbücher gehört“. Was der lat. Sprachunterricht extensiv verloren hat, mufs er an Intensität wiedergewinnen. Die Beobachtung der Sprache und die Auffindung der syntaktischen und stilistischen Gesetze bildet und schärft den Geist, hilft zur Erwerbung der Geisteskraft, nach deren Gewichte, um mit Rothfuchs („Beiträge“ II) zu reden, der Wert der klassischen Bildung zu wägen ist, und es mufs unsere Aufgabe sein, den Schüler stets zum Aufsuchen derselben zu veranlassen. Aber noch wertvoller ist es, wenn er auch angeleitet wird, nicht nur, was sei, sondern auch, warum es so sei, zu fragen, das Besondere dem Allgemeinen unterzuordnen, die Einzelheiten zusammenzufassen und unter höhere Gesichtspunkte zu bringen. Ein Lehrbuch, das solchem Unterrichte entgegenkommt, eine Grammatik, die aus den Gesetzen der Sprache die einzelnen Regeln erklärt, sie ist, wenigstens in meinen Augen, das Höchste, was eine Sprachlehre zu leisten vermag — hoffentlich ist sie auch die Grammatik der Zukunft!

Frankfurt a. O. H. Eichler.

Induktion und Lektüre im grammatischen Unterricht der lateinischen Sprache.

Man verlangt jetzt vielfach und dringend eine völlige Umgestaltung des seitherigen Betriebs des lateinischen grammatischen Unterrichts und erklärt die bis dahin herrschende Methode für eine so verkehrte, dafs sich schwer begreifen läfst, wie nach einer solchen überhaupt lange Jahre hindurch hat unterrichtet werden können, ohne dafs der schädlichste Einflufs auf die Entwickelung der jugendlichen Geister geübt wurde. So schlimm kann es doch wohl nicht gewesen sein, da unter der Herrschaft derselben eine lange Reihe tüchtiger und bedeutender Männer auf allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens erwachsen sind, und sich doch wohl nicht von diesen allen sagen läfst, dafs sie trotz dieses verwerflichen Unterrichtes klar denkende und handelnde Menschen geworden seien. Neue Ansprüche, welche das heutige Leben an den erwachsenen Menschen macht, bedingen naturgemäfs auch eine Änderung der Art des Unterrichtes; denn eine unfehlbare, d. h. für alle Zeiten geltende Methode ist ausgeschlossen durch die stetige Weiterentwickelung unseres Kulturlebens und die dadurch

herbeigeführte Wandlung in den Anforderungen, die an seine Träger gestellt werden. Es bleibt nur die eine Notwendigkeit im Wechsel bestehen, dafs die Art des Unterrichtes die geistige Entwickelung der Knaben fördere und ihr Denkvermögen richtig schule.

Daher lohnt es immerhin der Mühe zu untersuchen, ob sich dies Ziel nicht durch eine mafsvolle und naturgemäfse Umgestaltung der seitherigen Methode des grammatischen Unterrichtes erreichen läfst, ohne dafs mit einem völligen Umsturz derselben der Sprung ins Dunkle gewagt wird. Einen solchen Umsturz aber schliefst in sich die Forderung einer ausschliefslich induktiven Behandlung der Grammatik, welche jetzt viele Pädagogen dringend erheben und durch tiefsinnige philosophische Deduktionen zu begründen suchen. Herbart, Ziller, Stoy verlangen, allerdings ohne selbst ausgedehntere praktische Erfahrung im Lehrfach zu haben, geradezu, dafs keine grammatische Regel gelehrt werde, welche nicht zuvor dem Schüler durch die lateinische Lektüre zur Anschauung gekommen sei. Aber selbst ein strenger Anhänger Herbarts, Menge, mufs als praktischer Schulmann (vergl. Jahrb. für wissensch. Pädag. 1887 S. 140 ff.) „die aufserordentlichen Schwierigkeiten zugeben, die gewonnenen Einzelheiten, die eben noch keinen Halt an einander haben, zwischen die sich vielmehr beim Fortschreiten der Lektüre immer Neues schiebt, bis zu dem Zeitpunkt zu sichern, wo eine Zusammenfassung eintreten kann."

Es ist dies in der That praktisch nicht durchführbar, vor allem deshalb nicht, weil das Gedächtnis der Knaben kein Gefäfs ist, welches unbewufst alles ihm Überlieferte getreulich bewahrte, bis es durch den Lehrer bei der schliefslichen Synthese wieder ins Bewufstsein zurückgerufen werden könnte, und weil bei einem solchen Verfahren anstatt einer Konzentration des Denkens vielmehr eine Zerstreuung desselben durch den steten Wechsel der grammatischen Vorstellungen hervorgerufen werden müfste. Deshalb hat man einen vermittelnden Weg einzuschlagen versucht, indem man den systematischen Betrieb in der Behandlung der Syntax beibehält, denselben aber an die Lektüre anlehnt, so weit dies nach der Art des gebotenen Stoffes möglich sein kann. In völlig konsequenter Weise hat dies für den Unterricht in Tertia W. Fries in seinen Übungsbüchern für Tertia I. Abteilung 1885, II. Abt. 1887 (Berlin bei Weidmann) durchgeführt und in dieser Zeitschrift 1887 S. 585 ff. dargelegt und zu begründen gesucht. Dabei schliefst sich Fries in der Anordnung des Stoffes, welche im wesentlichen die seither in den Übungsbüchern übliche ist, durchaus an das System an, wie es die Grammatik von Ellendt-Seyffert bietet. Somit beschränkt sich die von ihm a. a. O. geforderte induktive Behandlung der Grammatik nur auf das äufserliche Moment der Anlehnung an die Lektüre Cäsars, während dem

grammatischen Unterricht ein organischer Mittelpunkt durchaus fehlt.

Dieser läfst sich meines Erachtens nur so finden, dafs man den Unterricht nicht in erster Linie auf die Lektüre der fremden Sprache stützt, deren Gesetze dem Schüler gerade in dem auf dieser Stufe zu lehrenden Gebiete noch durchaus unbekannt sind, und die er auch in dem betreffenden Zeitabschnitt durch die Erfahrung entweder gar nicht oder doch nur stückweise und unvollkommen gewinnen kann, sondern indem man, wie die Methode der Induktion dies verlangt, von dem Bekannten, also von der deutschen Sprache ausgeht. Nur so läfst sich das induktive Prinzip in natürlicher und fruchtbringender Weise mit der notwendigen Synthese vereinigen. Als geeigneter Ausgangspunkt aber und zugleich als Mittelpunkt des grammatischen Unterrichtes in Gesamttertia hat sich mir in der Erfahrung die Behandlung der Dafs-Sätze herausgestellt, deren grofse Schwierigkeiten für den Schüler nur bei früher und anhaltender Übung überwunden werden können. Denn diese umschreiben mit den Spracherscheinungen, welche sich nach den Gesetzen der Identität und des Widerspruchs mit ihnen leicht verbinden lassen, nahezu das ganze Gebiet der für Tertia bestimmten Syntax und knüpfen andererseits zugleich an sprachliche Regeln (*ut* cons. und fin. Acc. c. inf. u. a.) an, die dem Schüler von Quinta an bekannt geworden und von ihm in rein äufserlicher Weise angewendet worden sind. Als unterstützendes Moment tritt überall die in der Lektüre des Schriftstellers gewonnene Kenntnis hinzu. Es ist hier nicht der Ort, näher auszuführen, wie auf diese Art durch die stetig wachsende Erkenntnis von der Übereinstimmung und Verschiedenheit der deutschen und lateinischen Sprachlogik das jugendliche Denkvermögen geschult wird. Was aber die Gruppierung der Spracherscheinungen angeht, so glaube ich mich auf kurze Andeutungen beschränken zu dürfen; ich habe, ohne bei diesem Lehrgang von dem Übungsbuch unterstützt zu sein, etwa folgende Reihenfolge eingehalten, und zwar, wie ich denke, mit gutem Erfolge: *ut* consecutivum, *ut* und *ne* finale, *quominus*, *quin* in Verbindung mit steter Übung der Hauptregel der Cons. temp. und der Anwendung des Acc. c. inf., zunächst in der dem Schüler von früher her bekannten beschränkten Ausdehnung. Der Gebrauch des deutschen Infinitiv mit „zu“ nach Verben der Folge und Absicht führt zur Behandlung des Infinitivs als Objekt nach Verben, sowie andererseits das deutsche „dafs“ nach eben jenen Verben zum Gebrauch von *quod*, der allerdings nur zum kleinern Teile auf dieser Stufe zu lehren sein dürfte. Vom Infinitiv als Objekt schlägt sich leicht die Brücke zur zusammenhängenden Behandlung des Acc. c. inf. als Objekt, sowie von beiden als Subjekt und weiter zum sog. Nominat. c. inf. Ferner führt die bereits bekannte Art der Wiedergabe des deutschen Infinitivs mit „zu“ hinüber zu den dem

Schüler noch unbekannten Vertretern desselben im Lateinischen: dem Gerundium, Gerundivum und Supinum. Um diesen Mittelpunkt krystallisieren sich weiter im Anschlufs an von früher her Bekanntes und je nach dem in der Lektüre neu Gewonnenen die Zeitsätze, Kausal- und Bedingungssätze, der Indikativ und in enger Begrenzung der Konjunktiv in Hauptsätzen, das Participium coniunctum und absolutum. Von der Bedeutung der Tempora in Hauptsätzen dagegen, welche in den Übungsbüchern für Tertia meist gleich am Anfang behandelt werden, möchte ich auf dieser Stufe nur das Notwendigste in propädeutischer Weise und im Anschlufs an die Lektüre gelehrt wissen. Denn die Tempuslehre ist für den Deutschen das schwierigste Gebiet der lateinischen Syntax, da unsere Sprache die wichtigsten Begriffe der dauernden und momentanen Handlung durch die blofse Verbalform nicht auszudrücken vermag, der Schüler also hier nicht an Bekanntes anknüpfen kann, sondern den Boden der reinen Abstraktion betreten mufs. Mit der Gesamtrepetition endlich verbindet sich in beiden Tertien die Wiederholung und teilweise Ergänzung der Kasuslehre und Syntaxis convenientiae, von welchen beiden allerdings noch mancherlei für Sekunda bleiben mufs. Dieses Pensum mufs zwischen Unter- und Obertertia so verteilt werden, dafs in der ersten Klasse das Einfachere, leichter für den Schüler Begreifliche gelehrt und dabei von allen Besonderheiten abgesehen, in der zweiten das Gelernte befestigt, erweitert, ausgebaut und vertieft wird. Derselbe Mittelpunkt ist auch für den grammatischen Unterricht in Unter- und Obersekunda, wo der Abschlufs desselben erzielt werden soll, beizuhalten; denn um ihn lassen sich alle sprachlichen Erscheinungen, wie mich langjährige Erfahrung gelehrt hat, in naturgemäfser Weise gruppieren, und zugleich wird durch diese Art der Weiterentwickelung der bereits gewonnenen Kenntnisse das Interesse des Schülers stets lebendig erhalten. So gewinnt der Schüler auf dem Wege einer rationellen Induktion unmittelbar nicht eine Masse von zusammenhangslosen Einzelkenntnissen, sondern ein zusammenhängendes Wissen von dem Bau der lateinischen Sprache, welches sich dazu nicht an ein von aufsen zugebrachtes grammatisches System anlehnt. Zugleich ist der Vorteil, den die Unterstützung der Lektüre bei diesem Verfahren bietet, ein viel höherer, als wenn das induktive Prinzip nur in der Ausbeutung des lateinischen Schriftstellers gesucht und zugleich durch den Anschlufs an das herkömmliche System der Grammatik fortwährend durchbrochen und in den Hintergrund gedrängt wird.

Schon aus dem Gesagten ergiebt sich, dafs ich im allgemeinen mit dem Grundsatz, die Behandlung des grammatischen Pensums der Tertia durch die Lektüre des Cäsar zu unterstützen, durchaus einverstanden bin; ich stelle aber im Gegensatz zu Fries den Wert dieses Verfahrens erst in zweite Linie. Die Vorteile

desselben nach der sprachlichen Seite: leichtere Erfassung und Einübung der grammatischen Regeln, gründliche Einprägung des Vokabel- und Phrasenschatzes, unbewufste und bewufste Gewöhnung an die Sprachdenkweise der Römer in Satzbau und Satzstellung, wie an stilistische Eigentümlichkeiten der fremden Sprache liegen auf der Hand. Deshalb habe ich persönlich stets den Weg verfolgt, den Stoff der Cäsarlektüre für Exercitien und Extemporalien zu verwenden, schon bevor die neuen Lehrpläne ausdrücklich diese Forderung aufstellten, aber ich kann mich, wie ich nochmals betonen mufs, nicht mit dem Grundsatz und Verfahren befreunden, alle grammatische Unterweisung stets streng und ausschliefslich auf der Lektüre aufzubauen. Denn es darf doch nie vergessen werden, dafs der Endzweck des grammatischen Unterrichtes auf dem Gymnasium nicht der ist, Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu erzielen — und nur diese wird wesentlich durch jenes Verfahren befördert —, wie dies beim Unterricht in den modernen Sprachen der Fall ist. Was hier z. B. im grammatischen Unterricht des Französischen in zweiter Linie steht, die logische Schulung der jugendlichen Geister, das wird und mufs neben der Erschliefsung des Verständnisses der Klassiker unter allen Verhältnissen für den grammatischen Unterricht im Lateinischen das letzte und höchste Ziel bleiben.

Dafs der Schüler sich bei jener Methode auch den Inhalt des Gelesenen besser aneignet, ist natürlich. Ein Bedenken aber vermag ich nicht zu unterdrücken: dafs derselbe, wenn in Lektüre und Grammatik stets derselbe Stoff geboten wird, sich daran übersättigt und infolge dessen ihm gegenüber gleichgültig wird, selbst wenn der Stoff so geschickt verarbeitet wird, wie Fries dies gethan hat, und trotz der Bemerkungen desselben a. a. O. S. 602. Dies erscheint mir um so bedenklicher, als dem Gebrauche des Übungsbuches, was auch Fries verlangt, das Übersetzen von Einzelsätzen, die der Lehrer mündlich bildet, vorausgehen mufs, diese aber nach Inhalt und Wortschatz ebenfalls aus dem Gebiete derselben Lektüre genommen werden müssen, wenn anders ein rasches Auffassen und Übersetzen derselben von Seiten der Schüler möglich sein soll. So würde sich für sie eine dreimalige Durcharbeitung desselben Inhalts ergeben: 1) in der Lektüre Cäsars, 2) in nicht zusammenhängenden Einzelsätzen, 3) in der Übersetzung der zusammenhängenden Stücke des Übungsbuches. Ferner, so interessant auch Cäsars bellum Gallicum an sich ist, halte ich es doch nicht für etwas besonders Erstrebenswertes, dafs der Schüler die genaueste Detailkenntnis der gallischen Kriege gewinne, sondern sehe es als viel wichtiger an, dafs sein allgemeines historisches Wissen erweitert werde, wenn man einmal auf die Aneignung von Stofflichem Wert legt. Dafür bietet die griechische und römische Geschichte in Sage und wirklicher

Historie geeignetes Material in Fülle, zumal wenn es in Form von Biographieen behandelt und dabei in Wortschatz, Phraseologie, Satzbau, Stilistik etc. der historische Stil Cäsars zu Grunde gelegt wird. Hier wäre z. B. Gelegenheit geboten, die Kenntnisse in der griechischen Heroengeschichte, deren Mangel in den oberen Klassen oft schmerzlich empfunden wird, den Knaben zu übermitteln.

Auf der anderen Seite sehe ich auch für den Lehrer auf der Stufe der Tertia eine Erschwerung und Hemmung seiner Thätigkeit darin, dafs er sich bei der Übersetzung Cäsars stets streng an die Form binden mufs, welche das Übungsbuch in der Übersetzung von Phrasen, in der Auflösung von lateinischen Perioden u. s. w. bietet, auch wenn er die gewählte Form nicht für die schönste und treffendste hält, da die Stücke mündlich in der Klasse und unmittelbar vom Schüler übertragen werden sollen. Ja, selbst wenn dieselben für häusliche schriftliche Arbeiten verwendet werden, darf er sich bei diesen unreifen Knaben nicht von dem Ausdruck der Vorlage entfernen. Dies Gebundensein aber kann leicht die Freudigkeit des Schaffens beeinträchtigen, auf der doch schliefslich vor allem der Erfolg des Lehrenden beruht.

Endlich ist zu befürchten, dafs bei konsequentem Anschlufs aller grammatischer Unterweisung an die Lektüre der Schüler, und ohne es zu wollen, unmerklich auch der Lehrer dazu kommt, die Lektüre bis zu einem gewissen Grade in den Dienst der Grammatik zu stellen, während gerade die neuen Lehrpläne jene um ihrer selbst willen getrieben wissen wollen, und dafs auf jene Art die mit Recht verpönte grammatistische Behandlung derselben sich durch eine Hintertüre wieder einschleicht.

Köln a. Rhein. Carl Mutzbauer.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

E. Köhler, Der Sprachgebrauch des Cornelius Nepos in der Kasussyntax. Gotha, F. A. Perthes, 1888. VI und 46 S. 8. geh. 0,80 M.

Seitdem Heynacher in seiner Schrift über den Sprachgebrauch Cäsars[1]) gezeigt hatte, was von den bisher der Tertia zugewiesenen grammatischen Regeln als durchaus notwendig, was als minder wichtig oder gar entbehrlich gelten mufs, und in welcher Weise demnach der grammatische Unterrichtsstoff dieser Klasse zu vereinfachen sei, ist auch mit anderen der gelesensten Schulschriftsteller ein Gleiches begonnen worden. So liegen für Xenophon die Arbeiten von Joost und Mahn[2]) vor, für Cornelius Nepos jetzt diejenige E. Köhlers.

Es hat bisher nicht ganz an Arbeiten gefehlt, die den Sprachgebrauch dieses Schriftstellers untersucht und die gewonnenen Ergebnisse in Beziehung zu dem grammatischen Unterricht zu setzen begonnen haben. A. Dornheims Beiträge zur Latinität des Cornelius Nepos (Progr. Detmold 1861) unterziehen neben anderem die Konstruktion einer Anzahl Verba und Adjektiva der Betrachtung. G. Wichert hat in seinem Buche „Memorierstoff aus Nepos und Caesar zur Lehre von den Kasus" (Magdeburg 1868) eine ausführliche Phraseologie des Nepos gegeben, die jedoch heute sich nicht mehr für den Unterricht eignen dürfte. Von Herm. Kloppe ist der Versuch gemacht worden, die vitae des Nepos nach den Kasusregeln der Grammatik von Ellendt-Seyffert zu gruppieren (Leipzig, Siegismund und Volkening, 1876). Dieser hat gefunden, dafs zur Durchnahme der Genetiv-Regeln besonders geeignet sind Pausanias, Cimon, Timotheus, Eumenes, Conon, für den Dativ Lysander, Chabrias, Pelopidas, Themistocles, Timoleon,

[1]) Zweite, vermehrte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. Vgl. H. Babucke in der WS. f. klass. Phil. 1887 Sp. 370 ff.

[2]) A. Joost, Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch des Xenophon in der Anabasis für die Behandlung der griech. Syntax in der Schule? Kap. I. Gebrauch der Kasus. Progr. Lötzen 1888. — L. Mahn, Gebrauch der Kasus in Xenophons Anabasis und Hellenika. Progr. Lissa 1888.

Phocion, für den Accusativ Epaminondas, Alcibiades, Iphicrates, für den Ablativ Dion, Miltiades, Datames, Hannibal. Und er sagt Praef. S. V.: „quid quod in eam inquirenti mihi quaedam vitae ad quorundam casuum leges docendas tamquam scriptae visae sunt? ut Lysandri ad dativi, Miltiadis ad ablativi?" Und doch will gerade an der letzteren vita A. Wilms die Regeln des Genetivs entwickeln (N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1887 II S. 190 ff.) Man kann ein solches Vorhaben verschieden beurteilen, mufs aber hoffen, dafs nicht allzuviele diesen Weg der Verbindung von Lektüre und Grammatik betreten und dadurch den Schülern die Lust am Nepos vollständig genommen haben. Die Lektüre soll ja als Ausgangspunkt für die grammatische Belehrung, zumal die Formenlehre und die erste Einführung in die Syntax, dienen, aber ihre Auswahl ist zunächst nur durch stoffliche Gesichtspunkte bedingt, und für die vitae des Nepos kann hierbei allein der chronologische Gesichtspunkt mafsgebend sein. (Vgl. besonders W. Fries in dieser Zeitsch. 1887 S. 585 ff.)[1])

Was nun Köhlers Verhältnis zu den Vorarbeiten betrifft, so bezieht er sich nur auf B. Lupus' treffliches Buch über den Sprachgebrauch des Cornelius Nepos (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1876). Während dieser aber sein Buch vornehmlich als Beitrag zu einer historischen Grammatik der lateinischen Sprache aufgefafst wissen will, das freilich auch dem Unterricht und Lehrer als Hilfsmittel dienen soll (vgl. Einl. S. III und V), tritt Köhlers Büchlein in unmittelbare Beziehung zum grammatischen Unterricht der Quarta und führt an der Hand der am meisten eingeführten Grammatik von Ellendt-Seyffert und unter steter Bezugnahme auf deren Paragraphen den Sprachgebrauch des Nepos in der Kasussyntax, sowie den Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen und den hierher gehörigen Präpositionen in fünf Kapiteln vor.

Köhlers statistischen Nachweisungen mufs das Lob erschöpfendster Genauigkeit erteilt werden. Demgemäfs verdienen auch die Ergebnisse der Schrift die aufmerksamste Beachtung nicht nur aller derjenigen, welche mit dem lateinischen Unterricht in Quarta betraut sind, sondern vornehmlich der Verfasser von Grammatiken und Übungsbüchern. Wir können uns nicht versagen, die Ergebnisse etwas ausführlicher hier mitzuteilen, einige der wichtigereren hat der Verf. selbst in der Einleitung (S. V) hervorgehoben.

Zum Genetiv wäre bemerkenswert, dafs auch Nepos bei Ausdrücken des Mafses stets den Genet. qualit. setzt, bei zufälligen Eigenschaften sowie körperlichen den Ablat. vorzieht. Das

---

[1]) Ich bemerke, dafs die Abhandlung von W. Ignatius De verborum cum praepositionibus compositorum apud Cornelium Nepotem, T. Livium, Curtium Rufum cum dativo structura (1877) mir nicht vorliegt.

partitive Verhältnis wird bei weitem in den meisten Fällen durch den Genet. ausgedrückt, durch *ex* nur 16 mal, *de* 10 mal, selten durch *in*, in Fällen, wo vielfach auch lokale Bedeutung zulässig erscheint, durch *inter* nur 1 mal bei *habere*; *unus* steht mit *ex*, in der Aufzählung 1 mal mit *ex* und 1 mal mit dem Genet., *nimis* und *parum* mit einem Genet. kommen nicht vor. Der Genet. nach Partic. praes. transitiver Verba steht nur 1 mal, mit dem Accus. 2 mal in Fällen, wo von dauernden Eigenschaften die Rede ist. Nach den Verben des Erinnerns folgt die Sache, wenn sie durch das Neutrum eines Adjekt. oder Pron. ausgedrückt wird, stets im Acc.; *admonere de* ist nicht zu belegen, während *mentionem facere* nur mit *de* gesetzt wird. „Schätzen“ heifst nur *facere* (4 mal), *esse* (4 mal), *aestimare* (2 mal), letzteres in der Bedeutung „abschätzen“ mit dem Abl. nur passivisch. Von den Verben der gerichtlichen Handlung kommen überhaupt nicht vor *incusare*, *insimulare*, *arcessere*, *coarguere*, *convincere*, *condemnare*; *multare* steht mit dem Abl. aufser Thrasyb. 3, 2, wo der Genet. durch das vorausgehende *accusaretur* entschuldigt ist. Von den unpersönlichen Verben kommen nur vor *paenitet* und *pertaesum est*, *pudet* 1 mal mit der Sache im Infinit.; statt *miseret* hat Nepos *misereri* mit dem Gen., *commiserari* mit dem Acc. der Sache.

Der Acc. steht stets nach den mit *circum*, *per*, *praeter*, *trans* zusammengesetzten Verben; *adire* steht häufiger mit wiederholter Präposition als dem blofsen Acc., bei *praestare* „übertreffen“ herrscht der Acc. vor. *egredi*, *excedere*, *exire* ziehen *ex* vor, natürlich mit Ausnahmen wie *Athenis*; sonst nur *pugna excedere* Epam. 9, 2. — *aequare* fehlt ganz, statt dessen *aequiperare* 2 mal mit Acc., ebenso *deficere* und *sectari*; *adiuvare* ist häufiger als *iuvare*, das nie in passiver Konstruktion vorkommt. Von den Verben des Nennens steht *appellare* häufiger als alle anderen (*vocare*, *vocitare*, *nominare*, *dicere*) zusammen, während *mihi est nomen* nicht belegt ist; unter den Verben des Machens überwiegt bei weitem *facere*, seltener ist *reddere*, das nur in aktiver Konstruktion vorkommt, und *efficere* fehlt ganz. — Für „halten für etwas“ in aktiver Konstruktion findet sich am häufigsten *putare* (stets ohne *esse* bei dem Acc.), dann *existimare*, *iudicare*, seltener *ducere* und andere und 2 mal *habere* (Alcib. 2, 3 ist sehr zweifelhaft); in passiver Konstruktion stehen nur *putare* (nur im Praes. oder Imperf.), *habere* und *iudicare*. Auffallend ist, dafs *se praestare* aus Nepos nicht zu belegen ist und *se praebere* nur 1 mal vorkommt, dafs *edocere* fehlt und *celare* nie einen doppelten Acc. bei sich hat, ebensowenig wie die Verba des Fragens, Bittens und Forderns: *quaerere* steht nur mit *a*, die Sache dabei stets in abhängiger Frage; *rogare* (fragen), *percontari* und *sciscitari* sind nicht nachgewiesen.

Weniger bieten die Dativkonstruktionen. Hier fehlen *obtrectare*, *invidere*, *supplicare*, *maledicere* bei Nepos ganz; bei den mit

ad, *cum* und *in* zusammengesetzten Verben (§ 170, 1 und 2) wird die Präposition wiederholt; bei *esse* zur Bezeichnung einer persönlichen Eigenschaft steht 9mal der Abl. mit *in*. *Vertere* und *habere* „anrechnen" fehlen, mit doppeltem Dativ stehen nur *tribuere* und *ducere* je 1mal. Nepos sagt nur *muneri* (nie *dono*) *alicui dare* bezw. *mittere*.

Unter den Ablativ-Regeln ist zu verzeichnen, dafs die Mittelsperson nur durch *per* und den Acc. ausgedrückt, seltener durch *opera* oder *auxilio* umschrieben wird. Der Abl. bei *proficisci* steht 5mal mit *cum*, 3mal ohne dasselbe, bei *mittere*, *venire*, *redire* stets mit *cum;* letzeres fehlt bei Truppen als sachlichem Mittel; *se tenere* wird gleich häufig mit und ohne *in* gesetzt; für *canere* steht *cantare*. — Bei *iure* fehlt 2mal das Attribut, ebenso oft wird es dazu gesetzt; *vi* ist 3mal belegt und neben *more* bezw. *moribus* (11mal) 1mal *ex more*. Bei dem Abl. modi steht das Substantivum mit Attribut etwa 50mal ohne *cum*, nur 6mal mit der Präposition in Fällen, wo es sich richtiger um einen begleitenden Umstand handelt. *Cum* fehlt stets bei *modus*, *ratio*, *animus*, *consilium*, *condicio*, bei letzterem ebenfalls *sub*, wie auch bei *lex*. Der Abl. comparat. ist selten; statt *quam* mit dem Acc. steht er nur 1mal in der Konstruktion des Acc. c. inf. Bei *plus* fehlt *quam* 1mal, bei *minus* 2mal, bei *amplius* schwankt der Gebrauch. Unter den Verben der Trennung wird *pello* mit seinen Kompositis 14mal ohne Präposition gesetzt, *pello* 1mal mit *ex*, *depello* 2mal mit *a*, je 1mal mit *de* und *ex*, *expello* 2mal mit wiederholter Präposition (5mal ohne dieselbe). *Cedere* hat nur den blofsen Abl., *decedere* gleich oft den Abl., *ex* und *de* (je 1mal), *excedere* ebenso Abl. und *ex*, *liberare* häufiger den Abl. mit *a* als ohne dasselbe; bei den mit *dis* und *se* zusammengesetzten Verben ist die Präposition *a* das Regelmäfsige. Es fehlen ganz *redundare*, *affluere*, *circumfluere*, *vacare*, *egere*, *explere*, *implere*, *refercire*, *cumulare*, *onerare*, *orbare*, *fraudare*, ebenso wie *nudus*, *orbus*, *inanis*, *vacuus*, *praeditus*, *refertus*. Bei *opus esse* steht, wenn die Sache durch ein Pronomen ausgedrückt wird, nur die persönliche Konstruktion. Endlich steht *potiri* ebenso oft mit dem Abl. als mit dem Gen., darunter einmal *rerum* und 2mal das sinnverwandte *imperii*.

Aus dem fünften Kapitel (Präpositionen, Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen) hebe ich hervor, dafs Nepos nur *cum quo* und *cum quibus* schreibt, dafs die Konstruktionen von *rus* und *humus* fehlen und dafs bei *domus* in Verbindung mit einem Gen. oder Pron. poss. die Präposition sowohl gesetzt als auch weggelassen wird, dafs also eine bestimmte Regel hier nicht festzustellen ist. Zu § 191, 1, Anm. 1 konnte durch Hinzufügen der Beispiele gezeigt werden, dafs Nepos auch die griech. Inseln *Cyprus* und *Creta* als kleine Inseln behandelt, wie auch *Hellespontus*, *Chersonesus*, *Peloponnesus* ohne Präposition stehen; vgl. Lupus S. 60.

Man sieht, der Sprachgebrauch des Nepos weicht in manchem von demjenigen anderer Schulschrifsteller, besonders aber Cäsars ab, wie ein Vergleich der Ergebnisse der uns vorliegenden Schrift mit der tabellarischen Übersicht bei Heynacher leicht erkennen läfst; in vielem anderen wiederum stimmen beide überein, und hierauf besonders hat der grammatische Unterricht in Quarta Rücksicht zu nehmen. Und darin liegt gerade das Verdienst des Köhlerschen Buches, dafs es für jeden Lehrer eine Handhabe bietet zu entscheiden, was als regelmäfsig und was als seltener gelten mufs, was demgemäfs unbedingt zu üben ist und was bei Seite gelassen werden kann. Anderseits freilich wird man nicht so weit gehen können, alle durch Nepos nicht belegten Konstruktionen aufser Acht zu lassen, wie diejenigen von *aequare*, *sectari*, *deficere*, *se praestare*, *pudet me*, *miseret me*, *confidere*, *invidere*, *obtrectare*, *supplicare*, *maledicere*, *inanis*, *vacuus*, *praeditus*, *rus* u. a. m.

Dies drängt uns eine andere Erwägung auf. Man hat trotz des absprechenden Urteils von Eckstein über die Umarbeitungen des Nepos, welche von jenem als „Versündigungen“ und „beklagenswerte Verirrungen“ bezeichnet werden (Lat. und griech. Unterricht, 1887, S. 217; vgl. auch M. Erdmann, Philolog. 1887 S. 383), vielfach Versuche besonders mit den Umgestaltungen von Vogel-Jahr und Völker-Crecelius gemacht. Ref. kann bestätigen, dafs die Lektüre an der Hand der letzteren Umgestaltung bei Schülern, die nach Perthes vorgebildet waren, ungleich leichter von statten ging und denselben sichtlich interessanter war als diejenige des Nepos genuinus. Ohne uns sonst auf diese viel besprochene Frage der Quarta-Lektüre einzulassen, liegt uns hier daran zu zeigen, dafs der Nepos von Völker-Crecelius mit seinem „zurecht gemachten Latein“ (Erdmann a. a. O.) Gelegenheit bietet, eine ganze Reihe grammatischer Erscheinungen, die sich im Nepos genuinus nicht finden, aber ungern im propädeutischen Unterricht in der lateinischen Syntax entbehrt werden, vorzuführen. So findet sich hier: *se praestare* Arist. 1, Epam. 10, Hannib. 5; *sectari* Alcib. 2; *consectari* Them. 5; *edocere* Conon 4, Arist. 2; *eligere* Con. 2; *sciscitari* Lys. 3; *taedet* Milt. 1; *miseret* Pelop. 6 (2mal); *invidere* Lys. 7; vgl. Timoth. 5; *officere* Milt. 10, *communicare* Arist. 7, Pelop. 1; *operam dare alicui rei* Alcib. 2, Epam. 2 (vgl. *operam praestare* Ages. 8); *confidere* Chabr. 1; *canere* Epam. 2 (*fidibus*); *ludere* Alcib. 2 (*tesseris*); *occumbere* Them. 6, Epam. 10; *abuti* Pelop. 1; *instar* Alcib. 2. — Für andere Regeln bieten sich häufigere und prägnantere Belege, als dies im Nepos genuinus der Fall ist, so z. B. für den Abl. pretii (Milt. 10, Timoth. 5); für den Abl. *copiae et inopiae* (Them. 5, Conon 2, Ages. 9); für den Gen. bei den Verben des Erinnerns (Arist. 2, Them. 12); für den Acc. bei den mit *ante*, *circum*, *praeter* zusammengesetzten Verben (Milt. 3, 7, Timoth. 1, 2, Milt. 4) u. a. m.

Dies beiläufig. Wir empfehlen die sorgfältige, ergebnisreiche Schrift allen Lehrern des Lateinischen in Quarta als Wegweiser für den grammatischen Unterricht, nicht minder aber allen Herausgebern von Lehr- und Übungsbüchern für diese Stufe angelegentlichst. An den Verfasser richten wir die Bitte, auch die Tempus- und Modussyntax bei Nepos einer gleich eingehenden Betrachtung zu unterziehen, da sich der propädeutische Unterricht in der Syntax nicht auf die Kasussyntax beschränken und diese jedenfalls nicht in der Ausdehnung in Quarta durchgenommen werden kann, wie sie bei dem dieser Klasse zuzuweisenden Schriftsteller belegt ist. Ein am Schlusse hinzugefügtes alphabetisches Verzeichnis würde die Benutzung des Büchleins bedeutend erleichtern und seinen Wert als Nachschlagebuch erhöhen.

Elberfeld. Friedrich Seitz.

Friedrich Wiggert, Vocabula latinae linguae primitiva. Handbüchlein der lateinischen Stammwörter. Zwanzigste, verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1888.

„Ich weifs es wohl", sagt Fleckeisen, der jetzige Herausgeber des Buches, S. V des Vorwortes zur 16. und 17. Auflage, „dafs manche unter den Stammwörtern sind, die der Schüler in seinem Leben nicht anzuwenden Gelegenheit haben wird; aber unter diesen mehr aufzuräumen, als ich wirklich gethan habe, hielt mich die Überlegung zurück, dafs das in fünfzehn Auflagen bewährt gefundene Schulbuch doch nicht allzu sehr umgestaltet werden dürfte". Ob diese „konservative Rücksicht" in einer Zeit, in welcher der Schularzt in Sicht und die Überbürdungsfrage noch nicht abgethan ist, gebilligt werden kann, dürfte mehr als zweifelhaft sein. Der Herausgeber thäte wohl daran, wenn er sich den Forderungen der Neuzeit, die auf allen Gebieten des Unterrichts und auf dem des fremdsprachlichen insbesondere alles Entbehrliche rücksichtslos beseitigt, nunmehr auch anbequemen wollte. Was sollen Schüler der unteren und mittleren Klassen, für die das Buch bestimmt ist, mit den in nicht geringer Anzahl vorhandenen ganz fern liegenden Vokabeln aus Plautus, Cato, Varro, Columella, Vitruv, ja auch mit denen aus Horaz und den ländlichen Gedichten des Vergil anfangen? Soll ihnen etwa der spätere Gebrauch eines Wörterbuches erspart werden? Mancher pro fac. doc. geprüfte klassische Philologe dürfte in Verlegenheit geraten, wenn er nach der Bedeutung von Wörtern wie folgenden gefragt würde: *alium*, *arra*, *bajulus*, *balo*, *blatta*, *bracae*, *caepa*, *capistrum*, *carduus*, *cirrus*, *coccum*, *colum*, *crapula*, *crumena*, *ervum*, *farina*, *fermentum*, *ferula*, *fragum*, *fucus*, *fungus*, *furvus*, *gannio*, *gerrae*, *gibbus*, *gluma*, *hara*, *lacinia*, *limus* (schielend), *lūtum*, *mantica*, *mulctrum*, *nanus*, *noctua*, *paetus*, *pavio*, *pertica*, *petasus*, *pistillum*, *pollen*, *pugillares*, *puls*, *pupus*, *qualus*, *quisquiliae*, *ravus*,

resina, rudus. ruminare, sabulum, sagus, sannio, sarrio, scobis, scirpus, scruta, sebum, serum, siliqua, simus, sorex, sparus, strena, sudus, terebra, torcular, trutina, verres, veternus, vitor. Von diesen und ähnlichen Wörtern finden sich auf jeder Seite des Buches etwa fünf oder sechs; werden dieselben entfernt, so verfügt der an die Schriftsteller herantretende Schüler trotzdem noch immer über einen Vokabelschatz von etwa 2500 Wörtern.

Berlin. Alexander Reckzey.

Iwan Müller, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disziplinen. Zwölfter und dreizehnter Halbband. XII u. 664 S. 13 Mark. Zehnter Halbband. 231 S. 5,50 Mark. Nördlingen, Becksche Buchhandlung, 1888.

Die vorliegenden beiden Halbbände enthalten eine Geschichte der griechischen Litteratur von W. Christ. Sie erstreckt sich bis auf Justinian, und es besteht die Absicht, in einem späteren Halbbande als Ergänzung dazu einen Abrifs der byzantinischen Litteratur von Krumbacher folgen zu lassen. Das Buch umfafst gegen 700 Seiten im Lexikonformat; trotzdem kann sich der Verf. mit Recht rühmen, über einen umfangreichen Gegenstand ein Buch von kleinem Umfange geschrieben zu haben. Sollte er ja doch, dem Plane der Sammlung gemäfs, ein gelehrtes Hülfsbuch schaffen! Dabei würde er nun sehr ins Breite haben gehen müssen, wenn er nicht von vornherein auf bibliographische Vollständigkeit verzichtet hätte. Die klein gedruckten Notizen, welche den einzelnen Abschnitten angefügt sind, enthalten nur das Wichtigere über Handschriften, Ausgaben und den jetzigen Stand der Forschung. Wer ausführlichere Nachweisungen bedarf, mufs sich an Engelmann und an die verschiedenen Jahresberichte wenden. Ein noch dankenswerteres Hülfsmittel als die Aufzählungen am Schlusse der Abschnitte bilden die litterarischen Belege und die Zeugnisse aus dem Altertum selbst, welche unter dem Texte hinzugefügt sind. Was die Anordnung betrifft, so war hinsichtlich der ersten, bis auf Alexander reichenden und mehrfach behandelten Hälfte keine erhebliche Meinungsverschiedenheit möglich. Folgten sich doch bei den Griechen die Litteraturgattungen in naturgemäfser Reihe. Schwieriger gestaltete sich die Aufgabe für die Zeit nach Alexander: hier mufste mitunter die Gleichzeitigkeit mehr berücksichtigt werden. Als ein besonderer Vorzug des Buches verdienen die kurzen, aber aus gründlicher Kenntnis geschöpften und stets glücklich charakterisierenden Inhaltsangaben der Hauptwerke gerühmt zu werden. Überhaupt liest sich das Buch gut. Eine gewisse Gewandtheit, ja Wärme der Darstellung war auch für diesen Teil der Altertumswissenschaft weniger zu entbehren als für irgendeinen andern. Freilich eine Litteraturgeschichte von heute soll nicht blofs berichten

über das Geschriebene, sondern auch ästhetische Beurteilungen hinzufügen. In dieser Hinsicht liefsen die bisherigen Darstellungen der griechischen Litteratur viel zu wünschen übrig, so gern man auch z. B. dem feinen Sinn eines O. Müller das verdiente Lob spenden wird. Auch die Ästhetik des vorliegenden Buches gewährt keine volle Befriedigung; aber man kann es dem Verf. jedenfalls nachrühmen, dafs er klaren Blick, natürlichen Geschmack und eine dem Leser sich mitteilende Wärme des Nachempfindens besitzt.

Eine Geschichte der griechischen Litteratur hat eine viel umfangreichere Aufgabe zu lösen als selbst eine gelehrte Geschichte der modernen Litteratur. Auch das Unbedeutende, ja das völlig Wertlose, wie anderseits das rein Fachwissenschaftliche wird in den Kreis der Betrachtung gezogen, welche eben alles in griechischer Sprache Geschriebene umfassen und nebenbei eine Übersicht über die ganze, oft das innerlich Gleichgültige betreffende gelehrte Beschäftigung mit den einzelnen Autoren und über die Zufälligkeiten ihrer Überlieferungen geben will. Die meisten, welche es gründlicher angefangen haben, sind denn auch im gelehrten Stoffe stecken geblieben. Erwägt man das alles, so wird man das hier Gebotene mit Dank hinnehmen müssen; denn der Verf. gehört zu den bevorzugten Naturen, welche in angestrengter gelehrter Thätigkeit die feineren Organe des Nachempfindens nicht eingebüfst haben.

Ein besonders glückliches Kapitel ist gleich das erste, über Homer.

Es orientiert in der lichtvollsten Weise über die so verwickelt gewordene Homerische Frage, wenngleich eingehendere Referate über die Hauptschriften, denen ähnlich, welche R. Neubauer in den Anmerkungen zu dem Vortrage von Bonitz über den Ursprung der Homerischen Gedichte gegeben hat, in dem Rahmen dieser Darstellung leider keine Stelle finden konnten. Zu den besten Kapiteln des Buches gehört ferner das über Pindar: nirgends ist etwas von einer phrasenhaften Verherrlichung; alles, was über seine Sprache, Komposition und Poesie gesagt wird, ist bezeichnend und schliefst sich zu einem klaren Gesamtbilde zusammen. Auch der Abschnitt über die Tragiker empfiehlt sich nicht blofs durch philologische Zuverlässigkeit, sondern weifs zugleich überall durch kurze Erzählungen und Analysen den Zugang zu den einzelnen Stücken zu ebnen. Freilich bei aller Bewundederung für Sophokles wird man ohne Rückhalt gestehen müssen, dafs die Tragödie auch bei ihm eine Gestaltung zeigt, bei welcher sie nicht stehen bleiben durfte noch stehen bleiben konnte. Dazu kommt, dafs die äufseren Umstände bei den Griechen einer ganz reinen und ihrem Gesetze gemäfsen Entwickelung dieser Gattung in mehr als einer Hinsicht hinderlich waren. Euripides nun, *εἰ καὶ μὴ τὰ ἄλλα εὖ διοικονομεῖ,* schreitet auf dem Wege

fort, welchen das Drama nehmen mufste, um alle seine Kräfte zu entfesseln. Er hat, so viel er konnte, die Tragödie aus der Enge, in welche sie durch die herkömmliche Kunstübung und durch die zufälligen Einrichtungen der griechischen Bühne gebannt war, zu befreien gesucht. Ihn zu tadeln ist leicht; aber man erblickt ihn sicherlich nicht im richtigen Lichte, wenn man der Hauptsache nach überall bei ihm nur einen Abfall von der Vollendung des Sophokles erblickt. Trotz einiger Anerkennungen zeigt auch diese Geschichte der griechischen Litteratur die Tragödie des Euripides nicht in ihrer richtigen Beleuchtung. Bei diesem Dichter finden sich ja doch die Anfänge des leidenschaftlicheren und reicheren modernen Dramas. Den Chor in einen organischen Zusammenhang mit der eigentlichen Tragödie zu bringen, erforderte künstliche Veranstaltungen, welche den Dichter nach allen Seiten einengten, und manche für die Tragödie sonst brauchbare Stoffe blieben mit Rücksicht auf diese Einrichtung wohl ausgeschlossen oder wurden durch die Herbeiziehung des Chors in ihrer eigenartigen Wirkung gehindert. Den Chor ganz in der Tragödie abzuschaffen, war damals bedenklich. Euripides aber fand ihn schon um vieles weniger hinderlich, wenn er ihn die allgemeine Stimmung der Tragödie zum Ausdruck bringen liefs und sich alle Anstrengungen ersparte, ihn zu den besonderen Leidenschaftsregungen der einzelnen Tragödie und zu dem augenblicklichen Entwickelungspunkte der Handlung in ein genau entsprechendes Verhältnis zu bringen. Auch so leistete der Chor ja noch den grofsen Dienst, die tragische Stimmung im Zuschauer festzuhalten und zu nähren, und die Tragödie konnte sich daneben ungehinderter bewegen. Ferner verdient das Streben des Euripides. die idealischen Masken der griechischen Bühne zu beleben, durchaus Anerkennung. Auf diesem Wege wandelt ja auch das moderne Drama, ohne dafs es deshalb, um das Typische unbekümmert, nur das Individuelle und Zufällige böte. Die herkömmliche Kürze der griechischen Tragödie war dem Euripides ein weiteres Hindernis. Um für das, was ihm das Wichtigere schien, mehr Raum zu gewinnen, setzte er an die Stelle des Expositionsaktes einen Eingangsmonolog. In ähnlicher Weise lassen sich seine nachlässigen Schlüsse erklären und entschuldigen: nachdem er ein reiches Bild innerer Erregung geboten hatte, wie ihm das die wesentliche Aufgabe der Poesie schien, entschlofs er sich leicht, in jäher Eile notdürftig die Sache zum Abschlufs zu bringen, weil er ja sonst die der griechischen Tragödie gesteckten Grenzen hätte überschreiten müssen. Mit der ganzen Tendenz seiner Poesie war die flüssigere, vom Stelzengang der früheren Tragödie sich fern haltende Sprache bei ihm durchaus in Einklang.

Was Aristophanes betrifft, so geht der Verf. allerdings nicht so weit, die ältere attische Komödie mit Bergk den Höhepunkt

der griechischen Poesie zu nennen, aber er lobt ihn doch auch überschwänglich. Vor dem Tribunal der wahren Ästhetik wird das Urteil über diesen Dichter so lauten müssen: Dank seiner grofsen Begabung hat Aristophanes der Hauptsache nach Bewunderungswürdiges geleistet, trotzdem die ganze Tendenz und der Gattungscharakter seiner Komödie sich durch keinerlei Gründe rechtfertigen läfst. Eine Poesie, welche so tief in das Augenblickliche eingetaucht ist, dafs sie die Stelle der Presse und der Flugblätter zu vertreten scheint, ist ihrer Aufgabe untreu geworden. Ein Lustspiel ferner, welches stets possenhaften Karikaturen zusteuert, erfüllt ebensowenig die eigentliche Aufgabe des Lustspiels. Erwägt man ferner, wie engherzig Aristophanes in seinen politischen, pädagogischen und ästhetischen Ansichten ist, so wird man bei aller Bewunderung seines Talentes doch finden müssen, dafs viel zu günstig über ihn geurteilt wird. Kein grofser Dichter der nachfolgenden Zeiten hat diese Bahn wieder betreten wollen. Zu einem Lustspieldichter fehlt ihm vieles, aber unter den Possendichtern aller Zeiten nimmt er die erste Stelle ein.

Ebenso erscheint die neuere Komödie in dieser Darstellung wohl nicht in ihrer richtigen Beleuchtung. Menander zeigt das wahre Lustspiel, und es ist grundverkehrt, in ihm nur ein schwaches Echo des Aristophanes zu erblicken und seine Zahmheit mit der politischen Ohnmacht seiner Zeit zu entschuldigen. „Nächst dem Sophokles, sagt Goethe, kenne ich keinen, der mir so lieb wäre wie Menander. Er ist durchaus rein, edel, grofs und heiter; seine Anmut ist unerreichbar. Dafs wir so wenig von ihm besitzen, ist allerdings zu bedauern, allein auch das wenige ist unschätzbar und für begabte Menschen viel daraus zu lernen“.

In dem Bilde, welches der Verf. von Xenophon entwirft, ist Anerkennung und Tadel in einer sehr feinsinnigen Weise gemischt. Nicht fein genug ist der Atticismus des Lysias charakterisiert, dessen Beredsamkeit in Rom so viel Bewunderer gefunden hat. Cicero bewunderte ihn ebenfalls, wies aber zugleich klar und scharf auf die Grenzen seines Talentes hin. Die Rede gegen den Eratosthenes nennt der Verf. zorndurchglüht. Das ist sie eben nicht, und dafs er nicht zorniger und leidenschaftlicher reden konnte, selbst als er den schändlichen Tod eines Bruders rächte, das eben beweist, dafs Lysias' Kraft doch nicht für die höhere Beredsamkeit ausreichte. Mit aufserordentlicher Wärme sind die eigentümlichen Vorzüge dieses Redners gewürdigt worden in den Études sur l'éloquence attique von Girard (Paris, 2ième édit. 1884), welche in den Anmerkungen wohl eine Erwähnung verdient hätten.

Den Schlufs des ersten Halbbandes bilden Plato und Aristoteles. Der „schwärmerische Idealismus“ des einen wird auch hier wohl zu schroff dem „nüchternen Realismus“ des andern

gegenübergestellt. Schärfe der Dialektik und Freude an der Abstraktion ist zum mindesten ebenso charakteristisch für Plato als die poesievolle Schwärmerei. Beide haben mehr mit einander gemein, als gewöhnlich geglaubt wird. Dafs Aristoteles anderseits von dem Einzelnen und Thatsächlichen stets zum Allgemeinen aufsteige, auch das Unscheinbarste dabei nicht vernachlässigend (S. 373), ist auch nicht ganz richtig. Lange (Geschichte des Materialismus I 61) findet im Gegenteil, dafs Aristoteles nicht ohne innere Widersprüche den Schein der Empirie mit allen jenen Fehlern verbinde, durch welche die Sokratisch-Platonische Weltanschauung die empirische Forschung in der Wurzel verderbe, und dafs er die Induktion selbst fast nirgends anwende.

Was man aber auch im einzelnen geändert, weggelassen oder zugesetzt sehen möchte, neben gründlicher Gelehrsamkeit zeigt sich in allen Teilen des Werkes und auch dort im zweiten Halbbande, wo mit dem Raum gespart werden mufste, ein bemerkenswertes Geschick, den sich darbietenden Stoff zu einem einheitlichen Bilde zu verarbeiten. Einen wertvollen Schmuck des Buches bilden die 21 Köpfe oder Statuen griechischer Autoren, welche nach sorgfältigen Aufnahmen hergestellt sind.

Der zuletzt erschienene zehnte Halbband bringt den Schlufs von Nieses vortrefflichem Abrifs der römischen Geschichte und die Topographie von Rom von O. Richter, welche gewifs von allen Kennern mit Freuden begrüfst werden wird.

Berlin. O. Weifsenfels.

Val. Christ. Friedr. Rost, Deutsch-griechisches Wörterbuch. Elfte Auflage, neu bearbeitet von E. Albrecht. Göttingen, Vandenhöck & Ruprecht, 1889. 838 S. geh. 8 M, geb. 9,60 M.

Seit der zehnten von Fr. Berger besorgten Auflage des Rostschen Wörterbuches sind 15 Jahre verflossen. Die nunmehr vorliegende Neubearbeitung zeigt jener letzten Auflage gegenüber eine ganz erhebliche Änderung. Ein Haupterfordernis eines für Schulzwecke bestimmten Wörterbuches ist, wie der Bearbeiter vorliegender Auflage richtig in der Vorrede hervorhebt, die Übersichtlichkeit innerhalb der einzelnen Artikel. Angestrebt und thatsächlich erzielt ist dieselbe durch engere, möglichst alphabetische Zusammenfassung des Zusammengehörigen innerhalb der einzelnen behandelten Wörter, dann aber auch äufserlich durch Hervorhebung im Druck und durch den an der gegebenen Stelle nach bestimmten Prinzipien konsequent durchgeführten Gebrauch von Absätzen. Namentlich die gröfseren Artikel haben auf diese Weise ungemein an Klarheit und Brauchbarkeit gewonnen. Und zwar ist dies nicht auf Kosten ihres Umfanges geschehen; im Gegenteil, in den meisten Fällen ist infolge von Ausscheidung von Unnötigem und Entbehrlichem ihr Umfang ein wesentlich ge-

ringerer geworden. Die von Albrecht durchgeführte Anordnung des Stoffes möge an einigen Beispielen ihre Erläuterung finden.

Von den Substantiven greife ich den Artikel Hand heraus. Im ersten Abschnitt sind behandelt: Hand, die rechte Hand, linke Hand, zur rechten Hand, zur linken Hand, die flache Hand, die hohle Hand. Im zweiten Abschnitt wird Hand und Hände in Verbindung mit Verben unter möglichster Zusammenstellung der verwandten Wendungen besprochen. Kommt ein Substantiv in Verbindung mit Verbalwendungen in verschiedenen Casus vor, so werden stets zuerst die Verbalverbindungen mit dem Accusativ, darauf die mit dem Genetiv und Dativ verzeichnet, vgl. z. B. den Artikel Tod. Im dritten Abschnitt von Hand werden die Verbindungen von Hand mit Präpositionen aufgeführt; dabei ist die Anordnung streng alphabetisch, so dafs die Verbindungen von Hand mit den durch den Druck hervorgehobenen Präpositionen an, auf, aus, bei, durch, in, mit, ohne, unter, von, vor, zu hinter einander zur Besprechung gelangen. Was durch konsequente Beobachtung dieser Äufserlichkeit der im Wörterbuch Nachschlagende an Zeit gewinnt, erhellt am besten, wenn wir uns besagten Artikel Hand in der 10. Auflage ansehen; hier findet sich keine Scheidung von Hand in Verbindung mit Verben und Präpositionen, geschweige denn, dafs Hand in Verbindung mit Präpositionen nach irgend welchem Prinzip geordnet wäre. Bei den Verben ist die Ordnung beobachtet, dafs zuerst die transitive, darauf die intransitive Bedeutung besprochen wird, wobei hinsichtlich der Verbindung mit Präpositionen der oben ausgesprochene Grundsatz beachtet wird. Das Verbum halten z. B. findet folgende Darstellung: 1. a) gefafst haben. b) die Bewegung hindern, zurückhalten. c) einem Gegenstand eine Richtung geben. d) das Verhältnis eines Gegenstandes oder einer Person bestimmen. e) unterhalten. f) veranstalten. g) beobachten. h) achten, schätzen. i) für etwas halten = meinen. k) enthalten. 2. intr. a) fest, dauerhaft sein. b) stehen bleiben, anhalten. c) in Verbindung mit Präpositionen. Das in der 10. Auflage unter 5 besonders aufgeführte erhalten, gegen Verderben schützen ist unter die Rubrik 1b subsumiert, die dort unter 10 angeführten „besonderen Redensarten", wie: einem das Gleichgewicht halten, etwas geheim halten, etwas schadlos halten u. a. sind der Rubrik 1 d zugeteilt, während Wendungen wie: viel auf etwas halten, nichts auf etwas halten und dgl. naturgemäfs dem Abschnitt 1 h zugewiesen sind. Der bei Berger hier unter III „reflexiv" angefügte, eine halbe Spalte füllende Abschnitt ist völlig weggefallen; er ist teilweise unter 1 b, teilweise unter 1 d und 2c untergebracht. Der ganze Artikel halten, in welchem nichts vermifst wird, hat dabei der 10. Auflage gegenüber eine ganze Spalte d. h. ¼ des Raumes eingebüfst.

Gewonnen haben bei der Neubearbeitung ganz besonders auch die grammatischen Artikel, die zum Teil in völlig neuer

Gestalt und dem derzeitigen Stand der Wissenschaft entsprechend zur Darstellung gelangt sind. Erwähnt seien hier beispielsweise die Artikel dafs, man, nicht und die Präpositionen. Der Umfang dieser Artikel bleibt hier ebenfalls hinter dem der vorigen Auflage zurück, wie denn überhaupt Albrecht auf auch andere Weise bestrebt gewesen ist, den Umfang des Buches nicht über das gebührende Mafs hinaus anwachsen zu lafsen. So sind alle der guten attischen Prosa nicht angehörigen Ausdrücke entfernt worden, ebenso wie im deutschen Wortvorrate mundartliche und ungebräuchliche Wörter, moderne Ausdrücke und Fremdwörter ausgeschieden worden sind. Worte wie abächzen, abbarbieren, abbersten, abhaspeln, abquerlen, abzahnen, sich besaufen u. a. m. finden sich in der neuen Auflage nicht wieder. Auch durch den Umstand ist nicht unbeträchtliche Kürzung eingetreten, dafs bei Synonymis nicht wie bisher an zwei Stellen ein und dasselbe gebracht wird; Synonyma finden nur an einer Stelle Berücksichtigung, während bei der zweiten Stelle auf die erste verwiesen wird. So heifst es unter hieran, hierauf, hieraus, hierbei, hierdurch: siehe daran u. s. w. Das ganze Buch ist auf diese Weise um 200 Seiten kürzer als die 10. Auflage und dementsprechend der Preis desselben ein niedriger geworden.

Dieser mit weisem Mafse geübten Verminderung des Stoffes steht auf der anderen Seite eine Erweiterung gegenüber, welche dem Buche zu nicht geringem Vorzuge gereicht. Neben Wörtern, die vom Verfasser ganz neu aufgenommen sind (u. a. der Logik angehörige Ausdrücke), wurden manche vorhandenen Lücken ergänzt, teils auf Grund eigener vom Verf. vorgenommener Lektüre unter Benutzung von guten deutschen Übersetzungen und Ausgaben, teils durch Heranziehung anderer Hülfsmittel. So glaubt Ref. bemerkt zu haben, dafs zur Ergänzung der das Gerichtswesen betreffenden Ausdrücke Meier und Schömanns attischer Prozefs, bei technischen Ausdrücken Blümners bekanntes Werk zu Rate gezogen worden ist. Auch naturwissenschaftliche Arbeiten scheinen berücksichtigt worden zu sein.

Am Schlufs des Wörterbuches ist neu hinzugekommen eine praktische Auswahl von Eigennamen, wie sie in den Wörterbüchern von Schenkl und Jakobitz-Seiler leider vermifst wird. Dafs Verf. hier auf dem Boden der Inschriften steht, sehen wir u. a. aus den Formen *Τείσανδρος, Τεισίας*; denn nur in dieser Form (nicht *Τίσανδρος, Τισίας*) liest man diese Namen auf den Steinen.

Nach dem Gesagten dürfen wir behaupten, dafs der durch seine Arbeiten auf dem Gebiete der attischen Redner aufs vorteilhafteste bekannte Bearbeiter der neuen Auflage die an ihn gestellte Aufgabe in anerkennenswertester Weise gelöst hat, und stehen nicht an, das verjüngte alte Rostsche Wörterbuch für den

Lehrenden und Lernenden als eines der brauchbarsten Bücher auf dem Gebiete der Lexikographie zu bezeichnen.

Berlin. Joh. E. Kirchner.

Plutarque, vie de Cicéron par Ch. Graux. Paris, Hachette et Cie., 1882. kl. 8. 192 S.

Im Jahre 1882 erschien Plutarchs Leben des Cicero mit der Comparatio des Demosthenes und Cicero, nach der Madrider Handschrift herausgegeben von Charles Graux. Vorausgegangen war eine Abhandlung Graux' de Plutarchi codice manuscripto Matritensi iniuria neglecto (Paris 1880) und eine Ausgabe der Vita des Demosthenes (Paris 1881); gefolgt ist eine Notiz über zwei Handschriften des Plutarch (Vaticanus 138 und Laurentianus 69, 4) in dem Annuaire de l'association pour l'excouragement des études Grecques en France 1882 S. 112—121. Eine gröfsere kritische Ausgabe der Lebensbeschreibungen Plutarchs, die Graux versprochen hatte, ist nicht erschienen; sie scheint durch den Tod des französischen Gelehrten trotz der entgegenstehenden Erklärung der Librairie Hachette unmöglich geworden zu sein. Angelegt ist die Ausgabe des Cicero ganz ebenso wie die Ausgabe des Demosthenes, die ich in dieser Zeitschr. 1883 Jahresb. S. 69—73 besprochen habe. Der Text ist mit Noten, die einem Anfänger nützlich sein können, ausgestattet. Vorangestellt ist eine Einleitung über Plutarch (vie, génie, ouvrages historiques, publication des vies parallèles, Pl. Moraliste, style), die nur ein Abdruck aus der Ausgabe des Demosthenes ist, ferner eine Besprechung der wichtigsten Ausgaben Plutarchs, eine kurze Untersuchung über die Quellen des Cicero, eine Angabe über den Text und ein Inhaltsverzeichnis der einzelnen Kapitel. Das Verdienst Graux', zuerst den Matritensis Nr. 55 zur Textrezension Plutarchs herbeigezogen zu haben, ist rückhaltlos anzuerkennen. Bekannt war der Codex schon vor Graux den Plutarchforschern (aus Iriarte); so weist z. B. A. Westermann in seiner von Graux stark benutzten Commentatio de Plutarchi vita et scriptis (Vol. I der Bekkerschen Ausgabe Leipzig 1885) S. XVIII Anm. 118 auf den Matritensis hin; aber von den Laa. desselben wufste man nichts. Leider war es bisher geradezu unmöglich, sich über die Art, wie Graux den Matritensis benutzt hat, ein klares Urteil zu bilden, da Graux kein Verzeichnis der Laa. der Hs. gegeben hat und da es in allen Fällen, wo Sintenis eine Konjektur in den Text gesetzt hat und Graux' Text mit dem von Sintenis übereinstimmt, zweifelhaft bleiben mufste, ob Graux der Konjektur folgt, oder ob eine La. des Matritensis die Vermutung fortan ersetzt. Ferner erklärt Graux, dafs überall, wo er sich vom Texte Sintenis' entfernt, dies entweder auf die Autorität des Matritensis geschehen oder durch eine Anmerkung besonders gerechtfertigt ist; aber es passiert

ihm z. B., dafs er Cic. 7 die Worte *Ἦν δὲ τῷ Βέρρῃ ἀντίπαις υἱὸς οὐκ ἐλευθερίως δοκῶν προΐστασθαι τῆς ὥρας. Λοιδορηθεὶς οὖν ὁ Κικέρων εἰς μαλακίαν ὑπὸ τοῦ Βέρρου, τοῖς υἱοῖς, εἶπεν, ἐντὸς θυρῶν δεῖ λοιδορεῖσθαι* und Cic. 29 *Λεύκολλον δὲ καὶ θεραπαινίδας παρεῖχεν, ὡς συγγένοιτο τῇ νεωτάτῃ τῶν ἀδελφῶν ὁ Κλώδιος, ὅτε Λευκόλλῳ συνῴκει. Πολλὴ δ' ἦν δόξα καὶ ταῖς ἄλλαις δυσὶν ἀδελφαῖς πλησιάζειν τὸν Κλώδιον, ὧν Τερεντίαν μὲν Μάρκιος Ῥήξ, Κλωδίαν δὲ Μέτελλος ὁ Κέλερ εἶχεν, ἣν Κουαδραντίαν ἐκάλουν, ὅτι τῶν ἐραστῶν τις αὐτῇ χαλκοῦς ἐμβαλὼν εἰς βαλάντιον ὡς ἀργύριον εἰσέπεμψε· τὸ δὲ λεπτότατον τοῦ χαλκοῦ νομίσματος Ῥωμαῖοι κουδράντην ἐκάλουν. Ἐπὶ ταύτῃ μάλιστα τῶν ἀδελφῶν κακῶς ἤκουσεν ὁ Κλώδιος* fortläfst, ohne ein Wort zu sagen. Mag diese Fortlassung aus Rücksicht auf die Schüler erfolgt sein und als solche gerechtfertigt erscheinen, so hätte doch Graux, um sein Prinzip nicht zu verletzen, eine Notiz über die Gründe der Auslassung geben müssen, wenn er nicht eine irrtümliche Vorstellung von der Beschaffenheit des Matritensis erwecken wollte. Durch die Güte des Herrn Rudolf Beer, der sich mit grofser Sorgfalt der mühevollen Aufgabe, den Matritensis von neuem zu kollationieren, unterzogen hat, bin ich endlich in den Stand gesetzt, die Arbeiten Graux' auf Grund des unentbehrlichen handschriftlichen Materials zu beurteilen. Unterstützt bin ich auch durch die Kollation des Vaticanus 138, der Parallelhandschrift des Matritensis, die auf meine Bitte freundlichst Herr A. Mau in Rom ausführte. Graux' Ansicht, dafs die Hss. Matr. N. 55 und Vatic. 138 nicht fehlerfreie Abschriften einer älteren Hs. sind, die einen besseren Text als alle anderen bekannten Hss. Plutarchs enthielt, bestätigt sich mir vollständig; von Konjekturen, die etwa in den Text jener beiden Hss. eingedrungen wären, ist schlechterdings keine Spur vorhanden. Der Vaticanus ist dabei korrekter als der Matritensis. Ich hoffe die Kollationen beider Hss. zusammen mit der des Seitenstettensis und der Marciani 385 und 386 in nächster Zeit in einer neuen Textausgabe veröffentlichen zu können. Graux' Kollation ist, soweit sie nachgeprüft werden kann, nicht unsorgfältig ausgeführt, obwohl einige Versehen vorkommen, wie z. B. Cic. 1, (54, 12), wo N (= Matrit.) und U (= Vat.) *Τούλλιον* (nicht *Τύλλιον*) haben, Cic. 19 (103, 10), wo beide Hss. *ἐξηυλαβεῖτο* (nicht *ἔξην λαβεῖτο*) geben, Cic. 20 (105, 14), wo in N wie U *τούτῳ*, nicht *τοῦτο* steht. Von der grofsen Masse der von den übrigen Hss. abweichenden Laa. des Matritensis und Vaticanus giebt die Ausgabe Graux' nur ein ganz ungenügendes Bild. In der That wird sehr vieles, wie z. B. Cic. 3 (59, 2) *ἀγγεῖλας*, Cic. 5 (65, 10) *ὅπως ἂν* und Cic. 15 (91, 11) *ἀγνῶτος*, was bis dahin Konjektur war, beglaubigte Textlesart. Als Probe der Beschaffenheit von N und U mögen hier die Laa. von Kap. 5—7 genügen. Ich verzeichne die Abweichungen vom Texte Graux'.

Kap. 5 (65, 10) ἐλπίδος U; 5 (66, 6) διέφθερε N; 5 (66, 10) δὲ U; 5 (66, 11) δὲ N U; 5 (67, 4) τὰ μεγάλα N U; 5 (67, 7) παιδείαν U; 6 (67, 13) ἀναγκαζομένοις Reiskii U; 6 (67, 15) πώποτε U; 6 (68, 7) ἔρεσθαι U; 6 (69, 2) αὐτῷ N U; 6 (69, 3) δὲ N U; 6 (69, 8) αὐτῷ U, αὐτῷ N; 6 (69, 9) ὑφεῖλεν N U; 6 (69, 13) πολλοὺς πολλάκις N U; 6 (69, 13) ἐξετάραξε N, ἐπετάραξε U; 7 (69, 15) βαναύσοις N U; 7 (70, 7) ᾤκει N U; 7 (70, 15) δὲ N U; 7 (71, 2) πολλάκις N U; 7 (71, 5) ἐπάγων N U; 7 (71, 11) τοῦ U; 7 (71, 12) κεκίλιος N U; 7 (72, 2) ἦν δὲ τῷ Βέρρῃ bis λοιδορεῖσθαι ist in beiden Hss. vorhanden; 7 (72, 3) Ὀρτηνσίου N U; 7 (72, 5) τμήματι..

Einen recht ungünstigen Eindruck machen in der Ausgabe Graux' die Indications bibliographiques. Die Notizen sind durchweg inkorrekt. Bei den Angaben über die Quellen der Juntina fehlt die Erwähnung des Laur. 69, 3. Die Stephaniana soll in Paris erschienen sein, während sie in Genf erschienen ist. Den Index derselben verlegt Graux in den XIII. Band; er befindet sich im IX. und XII. Bei der Londinensis schreibt Graux die Einleitung und Band IV—V dem Solanus zu; vielmehr ist der Text aller Bände von Bryanus, und nur die Vorreden und Anmerkungen zu B. III—V sind von Solanus. Der letzte Band von der Ausgabe des Corai ist 1814, nicht 1815, wie Graux angiebt, erschienen. Furchtbar ungerecht ist das Urteil, welches Graux S. 19 über Sintenis' grofse Ausgabe fällt: „le texte . . . nous paraît en recul sur le texte de l'admirable Corai"; Corai hat bekanntlich keine einzige Handschrift benutzt, Sintenis den ganzen kritischen Apparat zu Plutarch zusammengebracht, zu dem die neueren Forschungen doch nur wenige Beiträge liefern können. Über die Aldina der Viten Plutarchs wiederholt sich auch bei Graux ein alter Irrtum, den ich im folgenden genauer darzulegen versuchen will.

Jo. Jac. Reiske hatte in der Vorrede des I. Bandes seiner Plutarchausgabe (Leipzig 1774 ff.) S. XXV ff. die Vermutung ausgesprochen und zu begründen versucht, dafs es zwei von einander verschiedene Aldinae der Parallelen Plutarchs aus ein und demselben Jahre (1519) gäbe, für seine Person wohl fest davon überzeugt und nur darum seine Ansicht als Vermutung bezeichnend, weil ihm nur ein Exemplar der Aldina zu Gebote stand. Die Herausgeber der Viten nach Reiske (Hutten, Coraes, Schäfer) besafsen nicht die Hilfsmittel, um Reiskes vermeintliche Entdeckung zu bestätigen oder zu widerlegen. Auch Renouard schlofs sich in den Annales de l'imprimerie des Aldes I (Paris 1825) S. 206 f., trotzdem er bei der Vergleichung von fünf Exemplaren der Aldina keine Spur irgend einer Verschiedenheit derselben entdecken konnte, lediglich Reiskes Ansicht an. Selbst Schömann mufste noch im Index scholarum univ. Gryphiswald. W.-S. 1836/37 S. 5 erklären, die Frage, ob eine oder zwei Aldinen der Viten Plutarchs existierten, nicht beantworten zu können. Sein offen ausge-

sprochener Zweifel veranlafste Carl Sintenis, der damals am I. Bande seiner kritischen Plutarchausgabe arbeitete, sich 1838 in Zimmermanns Zeitschr. f. d. Altertumsw. Nr. 42 u. 43 (S. 347 ff.) in einem Schreiben an Schömann dahin zu erklären, dafs nach seiner Überzeugung eine doppelte Aldina nicht existiere. Und in der That, der Beweis, den Sintenis giebt, ist trotz seiner Kürze ausreichend gewesen, und es hätte hiermit die Streitfrage ein für alle Male erledigt sein sollen. Aber Sintenis hat es unterlassen, in die Vorreden seiner kritischen Ausgabe eine Andeutung des Sachverhältnisses einfliefsen zu lassen, obgleich dieselbe unentbehrlich erscheint, und gerade an der Stelle, wo eine kurze Notiz über Reiskes Irrtum angebracht und eine Angabe über die ersten Ausgaben notwendig war (in der Note Band IV S. 279 zu Galb. 4, 10), hat sich ein irreleitender Schreib- oder Druckfehler eingeschlichen: „*οὐΐνδιος* A corr. B i a pr. id est aldina 1517, *οὐίνδικος* pr B a.“ Statt 1517 mufs es 1509 heifsen. So wird es erklärlich, dafs der Nachweis Sintenis' in betreff der Aldina nicht allgemein berücksichtigt ist. A. Westermann hat in der Commentatio de Plutarchi vita et scriptis, trotzdem er Sintenis' Abhandlung, freilich mit falscher Jahres- und Seitenzahl, citiert, die Angabe Reiskes wiederholt: „Hinc suam expressit primam Aldus Venet. 1519, a qua aliquam multis locis discrepare aiunt alteram quae eodem anno prodiit“ und Graux schreibt S. 16: „Il existe deux tirages très différents l'un de l'autre de cette Aldine, dont le premier paraît bien n'être qu'une reproduction de l'édition princeps de Florence, mais dont le second contient des leçons différentes et un texte plus épuré“. Da die Aldina und Juntina bei der Textrezension der Viten Plutarchs noch immer nicht zu entbehren sind, scheint es wünschenswert, den wahren Sachverhalt klar zu legen.

Reiske stützt seine Vermutung auf drei Gründe: Bryanus führt in der Londoner Ausgabe (1723—29) Laa. aus der Aldina an, die Reiske in seinem Exemplar nicht vorfindet. Er scheint also eine andere Aldina besessen zu haben. Reiske fühlt, wie unsicher die Grundlage dieses Schlusses ist.

Aber er findet ferner, dafs die lectiones Vulcobianae, von denen er halb mit Recht vermutet, dafs sie aus den Randbemerkungen einer Aldina Plutarchs herrühren, wiederholt mit den Laa. seiner Aldina übereinstimmen. Und er schliefst daraus, da niemand als Variante die im Texte befindliche La. am Rande notieren werde, dafs die Aldina, aus der die lectiones Vulcob. herstammen, eine andere war als die ihm zugängliche.

Er findet endlich in der Londoner Ausgabe bei den Noten des V. Bandes zu den Viten des Galba und Otho direkt eine Aldina I und II citiert, und so sehr es ihn in Erstaunen setzen mufste, dafs erst hier im letzten Bande und nur bei zwei Viten eine doppelte Aldina citiert wird, so wufste er, durch seine Ent-

deckung der doppelte Aldina des Demosthenes vorweg eingenommen und ohne Mufse, reiflich zu überlegen, doch keinen anderen Ausweg der Erklärung als die Annahme einer zweifachen Aldina sämtlicher Viten Plutarchs.

So viel Scharfsinn Reiske nun auch in dieser Beweisführung, wie überall, verrät, so bleibt doch von derselben nicht ein Stück bestehen und mit der Widerlegung von Reiskes Gründen ist in diesem Falle die ganze Streitfrage erledigt. Denn bei der inneren Unwahrscheinlichkeit der Annahme Reiskes wird billiger Weise niemand die Vergleichung einer gröfseren Anzahl vorhandener Exemplare der Aldina Plutarchs verlangen.

Gegen den ersten Grund Reiskes bemerkte Sintenis kurz, dafs in den angeführten Stellen, — es sind im ganzen 7 — die Abweichungen der Angaben des Bryanus von den Laa. der gewöhnlichen Aldina alle von der Art sind, dafs sie leicht als Versehen gelten können. Bei einer Arbeit von solcher Ausdehnung hätten selbst einem Herausgeber von gröfserer Sorgfalt, als Bryanus war, solche kleinen Irrtümer unterlaufen können. — Ich habe die von Reiske angeführten Stellen noch einmal mit der Aldina und der Londinensis verglichen und gefunden, dafs 4 von ihnen sofort als Irrtümer erkenntlich, die beweiskräftigen also der Zahl nach nur 3 sind: 1) Band II S. 578a (Marc. 14) bemerkt Bryanus zu *Πολυσπάστου μηχανήματος:* „Posterior vox deest in Fl. et Ald. et tuto deesse potest, cum instrumentum ipsum proprie *πολύσπαστον* vocetur". In der Aldina S. 97b Z. 2 v. u. und dementsprechend in der Basileensis vom Jahre 1533 S. 104b Z. 11 v. u. findet sich aber *μηχανήματος*, während es in der Juntina S. 277b Z. 4 fehlt. 2) Nach der Angabe des Lond. Band V zu S. 257, 8 soll die Aldina Brut. 40 *ἄλλον*, nicht *ἀλλ' ὃν* haben; die Aldina hat dagegen S. 324a Z. 7 v. u. *ἀλλ'ὃν*, wie Reiske richtig angiebt, der übrigens fälschlich dem Bryanus die Behauptung zuschreibt, auch die Juntina habe *ἄλλον*. 3) Endlich soll, wie die Lond. Band V zu S. 259, 18 angiebt, das Wort *κράνη* Brut. 42 in der Aldina stehen; aber es fehlt in Wirklichkeit, wie Reiske sah, in der Aldina S. 324b Z. 21 v. u. zwischen *ὁρᾶν* und *λάμποντα,* während es in der Juntina S. 324b Z. 3 und, den Angaben der Lond. entsprechend, unter den lectiones Vulcob. zu finden ist. — In betreff der 4 übrigen Stellen, die Reiske noch erwähnt, ist zu bemerken, dafs er das eine Mal sich selbst geirrt hat, die anderen Male der Irrtum unverkennbar auf Seiten eines der Herausgeber der Londinensis ist: Reiske selbst irrte, wenn er dem Bryanus Band II S. 578 die Behauptung zuschrieb, die Aldina habe Marc. 20 *τις ἐκκλησία,* während sie, wie Reiske richtig angiebt, S. 99a Z. 8 *τὴν ἐκκλησία* hat. Die Worte des Bryanus lauten nämlich: „Fl. delet *ἡ*· A habet *τὶς ἐκκλησία*". Bryanus citiert mit A nicht die Aldina, sondern den Anonymus, und dieser hat auch wirklich *τὶς ἐκκλησία*. Die ganze Stelle hat

also mit der Aldina überhaupt nichts zu thun. Reiske hat sich in der Deutung des A versehen. — Bryanus dagegen begeht, wie deutlich sichtbar ist, den Irrtum, wenn er Band I zu S. 316 (Camill. 28) schreibt: „Vel dele *ἐν*, cum Fl. et Ald., vel lege *ἐκ*". Beide Ausgaben nämlich, die Juntina S. 36 a Z. 15 v. u. und die Aldina S. 45 a Z. 2 v. u., haben *ἐν νεκρῶν*, was überhaupt in allen Ausgaben vor der Londinensis steht; *ἐν* fehlt nur in C und Fa. Ebenso trägt die Bemerkung des Bryanus Band I S. 581 zu S. 294 (Arist. 5) den Stempel der Flüchtigkeit und des Irrtums: „Scribe *τῶν δέκα* cum Flor. et Ald. et Bodl. 3 et Arretino: Sic p. 366 Aristides dicitur in Marathone et Plataeis *δέκατος στρατηγός*. Mureti annot. *δέκα δε.*", wozu die Notiz in den Variae lectiones hinzukömmt: „*Μαραθῶνα*] *τῶν δέκα* V. Bodl. 3 *δέκα δὲ* A." Die Aldina hat S. 102 b Z. 19 v. u. vielmehr *τῶν δὲ καθεστώτων*. Die Worte des Bryanus sind erstens unklar, da nicht zu verstehen ist, ob er *δὲ* hinter *δέκα* billigt oder verwirft, und zweitens ungenau, da der Artikel *τῶν* nicht in der Juntina zu finden ist, wie *δέκα* nicht in der Aldina. Endlich zeigt uns Solanus seinen Irrtum selbst an, wenn er Band V zu S. 256, 12 (Brut. 40) sagt: „Edd. fere omnes *παρασχεῖν* prave habebant. Unde factum est, ut in Var. Lect. observatum sit in V et A *πάσχειν* legi. Recte mutavit Cl. Editor (sc. Bryanus). Ex nota eius marginali conjicio in Ald. etiam Edit. *πάσχειν* legi, quam litera A designat". Der Schlufs des Solanus ist falsch, die Aldina S. 324 a Z. 20 v. u. hat *παρασχεῖν*, nicht *πάσχειν*. Wenn Solanus ihr auf Grund einer Randnotiz des Bryanus mit dem Zeichen A vermutungsweise *πάσχειν* zuschreibt, so ist das sein Irrtum; denn mit A bezeichnet Bryanus den Anonymus, der in der That *πάσχειν* hat. — Der Irrtum der Lond., den Reiske noch an achter Stelle rügt (Lond. Band V zu S. 277, 10) bezieht sich auf die Juntina, nicht die Aldina. Reiske macht dabei selbst den Fehler, dafs er die Vulcobiana aus der Juntina herstammen läfst. — So hat Reiske also wirklich nur 3 Stellen namhaft machen können, in denen man ihm zugeben mufs, dafs die La., die die Londoner Ausgabe aus der Aldina hergenommen haben will, von der La. der allein bekannten Aldina abweicht, und nicht sofort als irrtümlich erkannt wird. Wer aber die Londoner Ausgabe mit ihren zahlreichen Irrtümern kennt — das Werk hat ja auch zwei Verfasser — und wer die grofse Anzahl der Stellen, in denen sie die Aldina citiert, mit der Aldina, die Reiske zugänglich war, vergleicht, der wird sich bald überzeugen, dafs die 3 Stellen Reiskes zwar noch vermehrt werden können, aber auch so noch zu der Kategorie der Flüchtigkeitsfehler gehören, und dafs die Herausgeber der Londinensis keine andere Aldina sämtlicher Viten kannten als die uns allen bisher allein zugängliche.

Den zweiten Beweis Reiskes hat Sintenis durch die Bemerkung widerlegt, dafs die Laa. des Vulcobiüs uns unendlich oft

durch einen Irrtum entstellt sind. Es steht ja auch ferner fest und ist wiederholt hervorgehoben, dafs die lect. Vulcob. keineswegs in den Randbemerkungen der Aldina Murets ihre einzige Quelle haben. Es läfst sich auch ganz direkt nachweisen, dafs die Aldina, aus der ein Teil der lect. Vulcob. herstammt, denselben Text hatte wie die Aldina Reiskes, die wiederum, wie mir zahlreiche Vergleiche ergeben haben, sich nicht in irgend etwas von der Aldina der Königl. Bibliothek zu Berlin unterscheidet. Walz hat bekanntlich, indem er die Randbemerkungen der Aldina Murets veröffentlichte, die betreffenden Stellen der Aldina zur Vergleichung hinzugefügt (Zimmermanns Zeitschr. f. d. Altertumsw. 1834 Nr. 155 ff. und 1835 Nr. 149 u. 156), und man kann also leicht feststellen, ob die Aldina Murets — sie soll mittlerweile verbrannt sein — Eigentümlichkeiten im Texte besafs. Ich habe eine gröfsere Anzahl der von Walz angeführten Stellen verglichen und überall dieselben Laa. wie in dem mir zugänglichen Berliner Exemplar der Aldina gefunden. Auf Grund von Thatsachen läfst sich also die Unrichtigkeit des zweiten Schlusses Reiskes sicher nachweisen. Vgl. auch Held, Praef. d. Ausg. des Aem. Paull. u. Timol. S. XVII ff.

Den dritten Beweisgrund Reiskes hat Sintenis vollständig widerlegt. Die Viten des Galba und Otho gehören nicht zu den parallelen und sind in den Hss. teilweise unter die Moralia gestellt worden. So hat auch die erste Ausgabe der Moralia (Opuscula), die Aldina des Jahres 1509, diese beiden Viten, den Otho S. 709—717, den Galba S. 741—753. Auch die Basileensis der moralia opuscula vom Jahre 1542 enthält den Galba S. 595—605 und den Otho S. 605—612. Wenn Solanus also zu diesen beiden Viten zwei Aldinen citiert, so war ihm das eben nur bei diesen zwei Viten möglich; die Aldina I ist die Aldina der Moralia von 1509; die Aldina II die Aldina von 1519. Sintenis hat schon die Citate des Solanus mit dem Zusatz Ald. I mit der Editio princeps der Moralia verglichen. Ich kann nur seine Behauptung bestätigen, dafs alle Varianten der Londoner Ausg. sich wirklich in der Aldina der Moralien vorfinden. Ein Versehen des Solanus liegt, so viel ich sehe, nur darin, dafs er Band V zu S. 392, 17 (Galba 24) die Lücke der Ald. I hinter *τῆς* statt *Τιβερίου* ansetzt. In den Citaten, die Sintenis selbst aus der Ald. von 1509 im Apparate seiner kritischen Ausgabe verzeichnet hat, kann ich keinen anderen Irrtum entdecken als den unbedeutenden, dafs er derselben Galb. 15, 20 *λο* αγοὶ* zuschreibt, während sie *λοχ* αγοὶ* hat, und dafs er Galb. 24, 23 die Lücke nach *Τιβερίου* auf 8 Buchstaben bemifst, während nur 5 oder höchstens 6 Buchstaben eingeschoben werden können. Ich bemerke nur, dafs teilweise, wo Sintenis nur die Aldina von 1519 citiert (a), auch die Aldina von 1509 (a pr.) mit ihr übereinstimmt, so dafs also, um jede Zweideutigkeit und Unbestimmtheit auszuschliefsen, an diesen

Stellen besser „a utraque“ im kritischen Apparat gesagt würde, so z. B. Galb. 9, 16; 9, 20; 23, 6; 26, 8; Otho 5, 10; 5, 19; 13, 10; 14, 6; während an anderen Stellen a stehen bleiben mufs, so z. B. Galb. 1, 6; 5, 19; 9, 5; 15, 30; 17, 9; 18, 28; 19, 11; Otho 1, 16; 2, 4; 4, 17; 6, 18; 14, 6; 16, 2 u. a. m.

Dafs nach dieser Sachlage noch irgend welche Berechtigung vorliegt, mit Reiske von einer doppelten Aldina der Viten Plutarchs aus dem Jahre 1519 oder aus verschiedenen Jahren zu reden, wird, glaube ich, niemand behaupten.

Berlin. C. Th. Michaelis.

---

1) H. Westermann, Die analytische Geometrie auf der Schule und das Rechnen mit Logarithmen. Riga, N. Kymmel, 1888. 141 S. 3 M.

Der Verfasser ist Lehrer der Mathematik an der Vorschule des Polytechnikums zu Riga und widmet das Buch dieser Vorschule zu ihrem 25jährigen Jubiläum. In dem Vorwort sagt derselbe: „Zum Schaden für sich selbst hat die Elementarmathematik es bis jetzt verschmäht, von der Methodik der induktiven Wissenschaften zu lernen; und doch können die Jahrtausende alten Übelstände, die dem Lehren und Erlernen der Elementarmathematik anhaften, nur durch induktive Behandlung gehoben werden“. Als Beispiel für das Schlimmste, was aus der falschen Behandlung der Mathematik folgt, führt der Verfasser an, dafs die Mehrzahl ganz guter Rechner 2 Zahlen nur dann addieren könne, wenn sie unter einander stehen, und dafs es selbst bei höher gebildeten Rechnern vorkommt, dafs es ihnen geradezu unmöglich ist, sich in ein anderes als das gewohnte Zahlensystem hineinzudenken (in dem Buche ist auch nur das gewöhnliche Zahlensystem gebraucht). Die Vorrede schliefst mit den Worten: „Mögen die Herrn Kollegen es nur wagen, dieses Büchelchen zu gebrauchen, und sie werden es entweder weiter brauchen, oder selbst ein besseres schreiben — zu den alten Lehrbüchern zurückkehren werden sie sicher nicht“.

Das Buch zerfällt in eine Einleitung und 7 Abschnitte. Die 4 ersten Abschnitte bereiten auf die analytische Geometrie vor, die 3 letzten beschäftigen sich mit den Logarithmen und dem Interpolieren. Die Einleitung handelt über das Zahlenrechnen. Es werden Posten addiert, welche neben einander stehen; alsdann wird verlangt, mehrere Operationen zugleich auszuführen, ohne die Zwischenwerte anzuschreiben: wo das Gedächtnis die Hülfe des Anschreibens nicht verlangt, soll dieses Anschreiben vermieden werden. Im Folgenden wird die Art des Subtrahierens mit Hülfe der Addition gelehrt (englische Art). Dieselbe leistet bei der Division gute Dienste, indem der Rest sofort angeschrieben werden kann, ohne den Subtrahendus hinzuzusetzen (diese Art der Di-

vision ist auch in Frankreich üblich). Ferner wird die Genauigkeit der Mafszahlen berücksichtigt und verlangt, dafs man im Resultate keine überflüssigen Dezimalstellen rechne, da diese die Vorstellung einer der Wirklichkeit nicht entsprechenden Genauigkeit hervorrufen. Diese Einleitung halten wir für den besten Teil des Buches; sie enthält manches Bemerkenswerte. Der erste Abschnitt handelt über Gleichungen. Derselbe verlangt, dafs der Schüler in den Elementen der Arithmetik zu Hause sei; denn es werden Gleichungen umgeformt, selbst solche, welche Wurzelgröfsen enthalten (an einer Stelle kommt sogar ein Integrationszeichen vor). Obschon nun hierdurch die Mittel zum raschen und leichten Auflösen der Gleichungen 1. u. 2. Grades vorausgesetzt werden, so löst der Verfasser dieselben doch durch methodisches Probieren. Nach Behandlung des Beispieles $5x + 3 = 10x - g$ nebst 2 anderen vom 1. Grade und des Beispieles $x^2 + 63 = 24x$ vom 2. Grade wird eine Anzahl von Gesetzen über die Zahl der Lösungen (Wurzeln) aufgestellt. Der Verfasser meint auf diese Weise nach der Methode der Induktion vorzugehen; aber die Grundlage an Erfahrung ist für die abzuleitenden Gesetze viel zu gering. Der Leser versteht, unserer Ansicht nach, das Gesagte nur, wenn er es irgendwo sonst gelernt hat. Auffallend ist, dafs dieses Buch, welches, wie oben bemerkt, die Elemente der Arithmetik und Algebra voraussetzt, manche Stellen enthält, welche das Gegenteil vermuten lassen. An einer solchen Stelle wird die Gleichung $2x = 3y$ auf die anderen Formen $x = \frac{3}{2}y$ und $\frac{x}{y} = 1{,}5$ gebracht. Obgleich nun der Leser gar keinen Zweifel darüber haben kann, dafs diese 3 Formen dieselbe Beziehung zwischen x und y ausdrücken, so glaubt der Verfasser dennoch, dieses in den folgenden schwülstigen Sätzen ausführen zu müssen: „So viele Umformungen man mit der Gleichung 1 vornehmen mag, es bleibt doch im Wesen immer dieselbe Abhängigkeit der Gröfsen x und y von einander, welche durch sie ausgedrückt wird. So verschiedenartig daher die Werte (soll „Worte“ heifsen) seien, mit denen wir die Regel aussprechen, welche in Gleichung 1 in mathematischer Form, d. h. in kürzester Weise (bieten die Gleichungen 2 und 3 weniger mathematische Form oder weniger kurze Weise?) ausgedrückt ist — es bleibt, trotz der verschiedenen Worte, immer dieselbe Regel! Und das ist es, was gelernt werden mufs, nämlich trotz all ihrer verschiedenen Formen, unter denen sie auftreten kann, sie als dieselbe Regel überall zu erkennen — gelingt das, so hat man ein Gesetz entdeckt.“ Bei der Auflösung der Gleichungen 1. Grades mit 2 Unbekannten wird die für die Elementarmathematik als allein richtig gepriesene Induktion, das methodische Probieren, schon verlassen; diese Gleichungen werden nach der gewöhnlichen Art aufgelöst. Nun fragen wir nochmals, warum bei den

Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten nicht ebenso verfahren wurde. Wenn man fast augenblicklich die Lösung haben kann, warum will man dennoch den mühsamen Weg des Probierens einschlagen? Wenn damit die Absicht verbunden wäre, den Gang einer Funktion mit Hülfe von Koordinaten zu studieren (dies geschieht erst später), so könnte man ein solches Verfahren begreifen; aber die Berechnung einer Reihe zugehöriger Werte beider Seiten nur zum Zwecke der Auflösung zu berechnen, das erscheint, wenn auch bei Gleichungen höheren Grades berechtigt, bei den Gleichungen 1. Grades als Pedanterie. In § 13 werden 2 Gleichungen 1. Grades mit 2 Unbekannten so aufgelöst, dafs die 1. Gleichung nach x aufgelöst wird, um den Wert für x in die 2. Gleichung einzusetzen. Diese 2. Gleichung liefert dann den Wert $y = 7$. Nun wird gesagt: „Ob wir jetzt den für y gefundenen Wert in die eine oder andere Gleichung einsetzen, wir müssen immer denselben Wert für x erhalten". Dieses „müssen" wäre gerechtfertigt, wenn beide Gleichungen nach x aufgelöst worden wären, um die erhaltenen Werte für x einander gleich zu setzen. Dagegen ist hier thatsächlich, der Darstellung des Buches zufolge, dieses „müssen" gar nicht begründet, weder durch logische Schlüsse noch durch Induktion. Der 2. Abschnitt „Das Koordinatensystem" bringt die Darstellung von Figuren, deren Punkte in einer genügenden Zahl durch die Werte ihrer rechtwinkligen Koordinaten bestimmt sind. Bei der Einführung der negativen Strecken gehen andere Bücher sehr sorgfältig zu Werke; hier aber wird nur gelegentlich eines Beispiels die Sache mit folgenden Worten abgemacht: „Da wir entgegengesetzte Richtungen algebraisch durch entgegengesetzte Vorzeichen ausdrücken, so mufs die Strecke von D' nach F' uns negativ erscheinen, wenn wir uns die Strecke von A' nach B' positiv denken". Der Verfasser scheint doch hier auf anderweitig erworbene Kenntnisse zu verweisen, obwohl er über die Art, wie wir solche Kenntnisse erwerben, in der Vorrede sehr absprechend urteilt. Der 3. Abschnitt ist „Geometrische Deutung algebraischer Kurven" betitelt. Es werden darin die Kurven konstruiert, welche einigen Gleichungen zugehören. In den Tabellen findet sich manchmal statt der Zahlenwerte rechtwinkliger Koordinaten der Buchstabe i, welcher wohl „imaginär" bedeuten soll. Im Gegensatze hierzu zeigt eine Stelle auf S. 27, dafs der Verfasser es für unnötig hält, dieses Wort in vorliegendem Buche zu gebrauchen, und dafs er auch von dem Leser die Kenntnis des Begriffes „imaginär" nicht verlangt. Aufgabe 42 verlangt, dafs die allgemeine Gleichung der Geraden abgeleitet werde. Von hier ab wird für die analytische Geometrie der Weg der Induktion verlassen. Die Gleichung des Kreises wird abgeleitet, wie auch die Gleichung für den geometrischen Ort der Punkte, deren Abstände von 2 festen Punkten eine gegebene Summe haben. Unter der Seite ist bemerkt, dafs

dieser Ort eine Ellipse heifse. Man erwartet nun, dafs die Parabel und Hyperbel auch als geometrische Örter vorgeführt werden, um ihre Gleichungen zu finden. Dies ist nicht der Fall; wie überhaupt der Verfasser sich sehr unstät in der Anwendung von Methoden zeigt. Die allgemeine Gleichung 2. Grades mit 2 Unbekannten wird aufgeschrieben und gesagt, dafs diejenige Gleichung, in welcher die Koeffizienten von x^2 und xy gleich 0 seien, die allgemeine Gleichung der Parabeln darstelle, und dafs ihre reduzierte Normalform $y^2 = 2px$ sei. Der Leser, welcher aus dem Buche nicht wissen kann, was eine Parabel und die reduzierte Normalform ihrer Gleichung sind, soll durch folgenden Satz aufgeklärt werden: „Dafs wir diejenige Kurvenform, deren Gleichung den eben aufgestellten Bedingungen genügt, Parabel nennen wollen — das festzusetzen steht uns frei.“ Weiter heifst es: „Haben die Koeffizienten von x^2 und y^2 entgegengesetzte Zeichen, so ist das zugehörige Bild im allgemeinen eine Hyperbel.“ Will der Verfasser solche Kurven „im allgemeinen“ Hyperbeln nennen? Darüber ist nichts gesagt. Zwei sehr bedenkliche Stellen in diesem Abschnitte sollen noch angeführt werden: „Das obige Bild bringt uns von neuem die Thatsache zur Anschauung, dafs eine Kurve mit ihrer Tangente nicht nur einen einzelnen mathematischen Punkt gemeinschaftlich hat, sondern dafs beide für eine mefsbare Strecke zusammenfallen“; und: „Entweder sagen wir: Jede Gerade besteht aus einer sehr grofsen Anzahl sehr kleiner gekrümmter Bögen — oder wir sagen: Jede Kurve besteht aus einer sehr grofsen Anzahl zwar sehr kurzer, aber geradliniger Strecken“. Der 4. Abschnitt handelt über „die ersten Elemente der analytischen Geometrie“. Hier werden 5 Aufgaben über die gerade Linie und eine über den Schnitt einer Geraden mit dem Kreise in gewöhnlicher Weise gelöst. Sodann werden die Formeln der Transformation der Koordinaten angeschrieben unter der Behauptung, dafs man dieselben aus der Figur ablesen könne. Zu welchem Zwecke dies geschieht, ist unklar; denn die ganze Anwendung besteht in einem einzigen Beispiele. Die Gleichung $Cy^2 + Dx + Ey + F = 0$, von welcher früher gesagt wurde, dafs man die ihr entsprechende Kurve Parabel nennen wolle, wird vorgenommen. Sie entspreche, so wird bemerkt, einer Speziallage der Kurve und man wolle untersuchen, welche Formen die Gleichung für andere Systeme rechtwinkliger Koordinaten annehmen könne. Es zeigt sich, dafs eine Gleichung entsteht, welche alle 6 Glieder enthält. Die Koeffizienten dieser Gleichung genügen der Bedingung $B^2 = 4A.C$ (A und B sind die Koeffizienten von x^2 und xy), und mit der Auffindung dieser Beziehung schliefst die analytische Geometrie. Der Verfasser sagt noch: „Sollte im Leser der Wunsch wach geworden sein, über diese Beziehung der geometrischen Bezeichnung und der algebraischen Rechnung ausführlicher unterrichtet

zu werden — dann hat diese Abhandlung, dann hat die Schule genug gethan. Ein solcher Leser sei an die Lehrbücher der analytischen Geometrie gewiesen, z. B. der Herren Dr. Oskar Schlömilch in Dresden oder Dr. Philipp Herr in Wien".

Auf die Besprechung der 3 letzten Abschnitte verzichten wir; man wird aus dem bisher Angeführten schon zu erkennen vermögen, in welcher Art und Weise das Buch geschrieben ist. Wir können das Buch schon aus dem Grunde nicht empfehlen, weil wir der Ansicht sind, dafs der Verfasser in seinem Wunsche, die Methode der Induktion auf den Unterricht der Mathematik in den Schulen anzuwenden, entschieden viel zu weit geht. Sehen wir aber von der Übertreibung ab, so bleibt ein richtiger und nützlicher Gedanke übrig: man gebe den Schülern keine Beweise, ehe man in ihnen das Bedürfnis nach solchen geweckt hat, ehe man ihnen das in Rede stehende Gesetz durch Beobachtung vorgeführt hat. Bevor man beweist, mufs man zuerst genau wissen, was zu beweisen ist, und dazu dient in der Geometrie die Anschauung und in der Arithmetik die Prüfung an Beispielen. Die Befolgung dieser pädagogischen Regel soll man dem mündlichen Unterrichte überlassen. Hier wird sie auch thatsächlich befolgt, aber nur zum Zweck der Einleitung und Vorbereitung der wissenschaftlichen Behandlung und nicht als Grundlage der letzteren. Denselben Zweck hat auch der geometrische Anschauungsunterricht, welcher an manchen Schulen dem Unterricht in der Planimetrie vorausgeht.

2) F. J. **Brockmann, Sammlung von Aufgaben aus allen Gebieten der Elementarmathematik** nebst Lösungen oder Lösungsandeutungen. Insbesondere für Abiturienten als Vorbereitung zum Reifeexamen. Paderborn und Münster, Ferd. Schöningh, 1888. 84 S. 1 M.

Das Erscheinen dieser Schrift hält der Verfasser durch den ganz speziellen Zweck desselben allein schon begründet. In der That ist das Bedürfnis, neben den bewährten Sammlungen von Heis, Bardey, Reidt, Heilermann, Hoffmann u. a. zur besonderen Vorbereitung zum Reifeexamen noch eigens zu diesem Zwecke verfafste Aufgabensammlungen zu benützen, schon anerkannt. Hierzu dient in erster Linie die Aufgabensammlung von Martus, welche solche mathematische Probleme enthält, welche thatsächlich an preufsischen Anstalten bei der Prüfung gestellt wurden. Doch ist dieses Buch mehr für den Lehrer als für den Schüler bestimmt. Schon der Preis wäre für Schüler ein zu hoher und der letztere würde auch Gefahr laufen, durch die grofse Menge von Aufgaben, welche zum Teile schwer zu lösen sind, entmutigt zu werden. Es finden sich in diesem Buche auch manche Aufgaben, welche schliefsen lassen, dafs der Unterricht sich in einer besonderen Richtung bewegt haben müsse, damit das Verlangen einer Lösung gestellt werden konnte. Eine andere Sammlung von Abiturientenarbeiten österreichischer Schulen, die „Maturitäts-

fragen" von Franz Wallentin, wurden in dieser Zeitschrift 1886 S. 305 besprochen. Dieses Werk giebt die Aufgaben und Lösungen in einem einzigen Band und stellt sich auch im Preise erheblich billiger als das vorhin genannte. In demselben sind auch die leichteren Aufgaben nicht in demselben Grade ausgeschieden wie bei Martus. Doch ist auch diese Sammlung in erster Linie für den Lehrer bestimmt, so dafs man die Brockmannsche Sammlung, welche von bescheidenerem Umfang und billig, sowie für den Schüler sehr geeignet ist, durchaus nicht als eine überflüssige Arbeit ansehen darf. Es finden sich in diesem Buche je 100 Aufgaben aus der Arithmetik, Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie, also 400 Aufgaben. Die Lösung oder die Andeutung zu derselben ist, wo es nötig schien, der Aufgabe sofort nachgestellt. Dabei ist es sehr leicht möglich, dafs bei dem wiederholten Lesen und Überlegen der Aufgabe der Blick unwillkürlich etwas von der Lösung erhascht. Man kann wohl behaupten, dafs der Schüler bei dieser Anordnung weniger selbständig arbeiten werde, als wenn die Lösungen in besonderen Paragraphen vereinigt sind, wie dies bei Wallentin der Fall ist. Der Verfasser glaubt sich im Vorwort darüber rechtfertigen zu müssen, dafs er überhaupt Lösungen giebt; er führt die Gründe an, aus welchen er, im Gegensatz zu einer weit verbreiteten Ansicht, es nicht nur für zulässig und ratsam, sondern geradezu für geboten erachtet, dafs der Schüler die richtigen Resultate kenne. Das Richtige liegt hier gewifs in der Mitte. Es wäre ebenso unklug, dem Schüler die Lösung immer mit der Aufgabe zugleich zu geben, als es unzweckmäfsig wäre, die Lösungen grundsätzlich nie zu geben. Die Frage: „Sind Lösungen zu geben oder nicht?" ist erst häufiger erörtert worden, seit man den Schülern umfangreiche Aufgabensammlungen in die Hand giebt, welche nahezu alles enthalten, was der Schüler je an Übungsstoff brauchen wird, Bücher, welche Tausende von Nummern zählen. Durch solche Bücher, in den Händen des Schülers, wird dem Lehrer ebenso wie durch sehr ausführliche Lehrbücher zu viel vorweg genommen. Der Unterricht verliert an Lebhaftigkeit, wenn der Lehrer dazu verurteilt wird, der Ausleger von Lehr- und Übungsbüchern zu sein. Besser wäre es, wenn die Aufgabensammlungen, welche der Schüler besitzen soll, von mäfsigerem Umfange und gröfserer Übersichtlichkeit für den Schüler wären. Den weiteren Übungsstoff müfste der Lehrer aus seinem eigenen Schatze an Aufgaben und Übungen schöpfen, zu dessen Ergänzung und Erneuerung er die grofsen Sammlungen verwenden mag. Für das vorliegende Buch aber versteht es sich von selbst aus seinem Zwecke, dafs es die Andeutnngen der Lösungen und die Resultate enthalten mufs. An einer andern Stelle der Vorrede polemisiert der Verfasser gegen einen Satz aus dem Vorwort zu den „geometrischen Konstruktionsaufgaben" von Lieber und von

Lühmann, welcher heifst: „In den meisten der bis jetzt erschienenen Aufgabensammlungen besteht die Anleitung, welche dem Schüler gegeben wird, hauptsächlich darin, dafs auf früher dagewesene Aufgaben und Lehrsätze verwiesen wird; ich finde diese Methode höchst unpraktisch, da sie nur dazu dient, die Schüler zu verwirren und ihnen die Lust zum Lösen von Aufgaben zu benehmen; denn zur Lösung der eigentlichen Aufgabe müssen erst nacheinander mehrere andere gelöst werden". Dennoch sind die Dreiecks-Konstruktionen gerade so eingeleitet, wie in der Lieber und von Lühmannschen Sammlung. Es werden als Einleitung die Stücke eines Hülfsdreiecks durch die Stücke des gesuchten Dreiecks ausgedrückt und nun diejenigen Aufgaben angeführt, welche durch die Konstruktion jenes Hülfsdreiecks ihre Lösung finden. Diese Art vorzugehen scheint für den Zweck der vorliegenden Aufgabensammlung viel zu systematisch; auch sind dabei viele zu leichte Aufgaben genannt. Besser wäre, die Aufgaben zu mischen und als ganz kurze Andeutung zu sagen: Hülfsdreieck mit diesen und jenen Stücken oder: Zurückzuführen auf diese oder jene Aufgabe. Diese Art würde gewifs keinen Tadel finden; sie ist für den besonderen Zweck dieser Sammlung, welche für den Schüler zur Prüfung seiner Kräfte bestimmt ist, die einzig richtige. Dreiecksaufgaben finden sich übrigens seltener als Aufgaben für die Reifeprüfung, gewöhnlich nur als Nebenfrage bei einer trigonometrischen Berechnung. Es wäre deshalb gut, zu verlangen, dafs auch die Frage nach der Berechnung des Hülfsdreiecks und des gesuchten Dreiecks gestellt würde. Die Aufgabe 75 (Dreieck aus den Mittellinien) dürfte dem Schüler aus dem Unterricht bekannt sein, so dafs eine ganz kurze Andeutung zur Lösung hinreicht. Aufgabe 76 „In ein Dreieck ein einem andern Dreieck ähnliches einzubeschreiben, so dafs eine Ecke M in einen gegebenen Punkt einer Seite fällt," erscheint weniger passend, weil man kaum verlangen kann, dafs die beigegebene Lösung von dem Schüler gefunden werde. Unter den Aufgaben über Goniometrie findet sich die eingehende Behandlung von Gleichungen 2. Grades mit Hülfe der Winkelfunktionen. Sie pafst eher in ein Lehrbuch als in diese Sammlung und würde vorteilhaft durch andere Aufgaben ersetzt. Als zu verbessern seien noch genannt: die Lösung der Rentenrechnung 11, welche 7959 heifsen mufs, und die Druckfehler Seite 22 Zeile 5, Seite 23 Zeile 7 und Seite 28 Zeile 1. Die Aufgaben sind übrigens aus allen Teilen des Lehrstoffes in zweckmäfsiger Weise ausgewählt, und die wenigen ausgesprochenen Wünsche für die Verbesserung einzelner Teile sollen den Wert des Buches nicht heruntersetzen. Wir halten es für geeignet, dem Zwecke der Vorbereitung zur Reifeprüfung zu dienen, und wünschen ihm einen guten Absatz, der dem Verfasser Gelegenheit giebt, bald eine neue Auflage zu bearbeiten.

Metz. Hubert Müller.

Über den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien. Vorschläge aus der Erfahrung von A. F. C. Vilmar. Neue mit Beiträgen von K. L. Roth vermehrte Ausgabe, besorgt von J. Hausleiter. Marburg, Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1888. 79 S. gr. 8. 1,20 M.

Die vorliegende Abhandlung ist zuerst ohne Namen des Verfassers in Hengstenbergs evangelischer Kirchenzeitung 1841 Nr. 2—8 erschienen. Der neue Herausgeber „möchte sie zum Besten der deutschen Gymnasien der unverdienten Vergessenheit entreifsen“. Er hat sich damit gewifs ein Verdienst um die Gymnasien erworben. Denn wenn auch das meiste von dem, was Vilmar vor 50 Jahren für den Religionsunterricht forderte, jetzt Wirklichkeit geworden ist, so hat doch die Begründung der damaligen Forderungen noch immer ihren Wert, indem sie die Berechtigung des jetzt Bestehenden nachweist. Aber auch bei den bisher nicht berücksichtigten Forderungen verlohnt es sich wohl der Mühe zu prüfen, ob sie dauernd zurückzuweisen sind, und sich klar darüber zu werden, warum dies nötig ist. Von der gröfsten Bedeutung, und zwar heute vielleicht noch mehr als vor 50 Jahren, sind alle die Bemerkungen, welche Vilmar besonders im Eingang seiner Abhandlung über die Aufgabe der Gymnasien macht.

Während man die Ansichten derer, welche um einzelner Mängel willen unser ganzes, bisher wohl bewährtes Erziehungswesen umändern wollen, darin zusammenfassen kann, dafs sie die Jugend durch das „Wissen der Gegenwart“ bilden wollen, hält Vilmar die geschichtlichen Thatsachen für den wichtigsten Gegenstand der Unterweisung. Und wenn auch, namentlich auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes, über das, was geschichtliche Thatsachen sind, mancher anderer Meinung als Vilmar sein mag, so werden doch alle diejenigen Vilmar Recht geben, welche daran festhalten, dafs das Verständnis der Erscheinungen darauf beruht, dafs man weifs, wie sie geworden sind, und dafs die Ausbildung des Denkvermögens am besten geschieht durch das Nach- und Durchdenken grofser Gedanken, und der Wille zum Guten am meisten befestigt wird durch die Betrachtung der Entschliefsung grofser Männer.

Der Herausgeber hat „zur Erleichterung einer fruchtbaren Erörterung“ die Abhandlung ihrem Inhalte nach in Abschnitte geteilt.

In der Einleitung wird eine zeitgemäfse Umgestaltung des Gymnasialunterrichtes, die in anderen Lehrfächern stattgefunden habe, auch für den Religionsunterricht gefordert. Die leitenden Gesichtspunkte werden sodann in der Betrachtung über die Bestimmung der Gymnasien gefunden. Es sei nicht ausreichend und mifsverständlich, wenn man den Gymnasien die Bestimmung geben wolle, dafs sie formale Bildung gewährten oder die Humaniora lehrten. Das Prinzip des historischen Wissens und der durch dasselbe vermittelten Er-

ziehung sei das Prinzip des Gymnasiums. Hieraus ergiebt sich denn weiter, dafs der christliche Religionsunterricht eine bestimmte und notwendige Stelle im Gymnasialunterricht hat, aber auch schlechthin unangemessen sei, wenn er sich vorzugsweise in der Lehre statt in der Geschichte bewege.

Wie dann von Vilmar unter stillschweigender Gleichsetzung von Kirche und Reich Gottes abgeleitet wird, dafs der Religionsunterricht, weil ein geschichtlicher auch ein kirchlicher sein müsse, können wir nicht billigen, wenn wir auch die Forderung selbst für durchaus richtig halten und mit Vilmar einen etwa für paritätische Gymnasien zugeschnittenen „allgemeinen Religionsunterricht“ auf das entschiedenste verwerfen.

Nach dem doppelten Verhältnis des Gymnasiums zur Kirche, dafs es erstens die Kinder zum Eintritt in die Kirche vorzubereiten und zweitens nach seinem eigentlichen Beruf christliche Führer des Volkes zu erziehen habe, wird der Religionsunterricht in eine untere Stufe bis zur Konfirmation und eine höhere Stufe nach derselben geteilt.

Diese auf den thatsächlichen Verhältnissen beruhende Zweiteilung des Religionsunterrichtes dürfte jetzt grundsätzlich allgemein anerkannt sein, wenn auch, gerade um die ihr zu Grunde liegende Absicht zu erreichen, scheinbare Abweichungen von derselben nötig sind. Denn da die Konfirmation nicht von der Erreichung einer bestimmten Klasse abhängig gemacht werden kann, sondern die Konfirmanden zum Teil Unter-, zum Teil Obertertianer, zum Teil auch schon Sekundaner sind, wird man wohl die Unterstufe bis zur Obertertia einschliefslich reichen lassen, aber doch die Pensen der Quarta und der Tertien nicht so ordnen, dafs der Unterricht in gerader Linie, sondern dafs er in konzentrischen, sich erweiternden Kreise fortschreitet.

Als Stoff für die Unterstufe bezeichnet Vilmar mit Recht die biblische Geschichte und den lutherischen Katechismus. Dafs man beim Unterricht in der biblischen Geschichte zu Anfang nicht die Bibel, sondern ein Geschichtenbuch benutzen mufs, dürfte jetzt auch allgemein anerkannt sein, doch darf dies unsers Erachtens nur in Sexta und Quinta geschehen. Von Quarta an müssen die Schüler die Bibel in die Hand bekommen, damit auch diejenigen, welche nicht die ganze Schule durchmachen, mit derselben bekannt werden. Wenn man um der gröfseren didaktischen Bequemlichkeit willen zu lange das biblische Geschichtenbuch beibehält, wird man ähnliche Erfahrungen machen, wie man bei solchen Schülern macht, welche die lateinische Formenlehre in Sexta und Quinta um der gröfsern Bequemlichkeit willen aus einem Hilfsbuch und nicht aus der Grammatik gelernt haben, die sie von Quarta an benutzen. Sie werden in dem Teile ihrer Grammatik, welcher die Formenlehre behandelt, nie heimisch. Soll die Bibel das Volksbuch bleiben, dann mufs das heranwachsende

Volk so früh wie möglich mit derselben bekannt gemacht werden. Ja es mufs darauf hingewirkt werden, dafs jeder Christ das in der Schule benutzte Exemplar der Bibel als eine Art Heiligtum für sein ganzes Leben behält.

Die Bemerkung Vilmars, dafs es beim Lesen der Bibel nicht an Anwendung des Gelesenen fehlen dürfe, aber doch immer die Geschichte der eigentliche und weit überwiegende Inhalt bleiben müsse, scheint auch für die jetzige Zeit noch nicht überflüssig zu sein.

Das für den lutherischen Katechismus Angeführte ist vortrefflich gesagt und jetzt auch wohl schon allgemein als richtig anerkannt. Auch die Forderung des blofsen lutherischen Textes als Grundlage für den Unterricht ist zu billigen, doch würde Vilmar wohl auch nichts dagegen einzuwenden gehabt haben, wenn derselbe, namentlich zum Zweck der Repetitionen, mit kurzen Erläuterungen verbunden wird, die in der Weise, welche in Schultzes katechetischen Bausteinen gezeigt wird, die Auffassung der Gedanken und ihrer Gliederung erleichtert. Die Schlufsbemerkung Vilmars über die Erklärung: „Je weniger Worte, je mehr Thatsachen, desto besser“ möchte ich besonders hervorheben gegen die Übertreibungen der entwickelnden Lehrmethode, bei denen die Mysterien des Glaubens und selbst historische Thatsachen aus dem Geiste des Kindes heraus katechisiert werden sollen. Es sind dies Denkübungen von sehr zweifelhaftem Werte, zu denen man andere weniger heilige Lehrstoffe an den höheren Schulen wenigstens sonst nicht mifsbraucht. Im weiteren warnt Vilmar vor schriftlichen Schülerarbeiten im Religionsunterricht, weil sie zu leicht zur Unwahrhaftigkeit verleiten, und vor subjektiven Gefühlsergüssen, da es, namentlich auf der Unterstufe, zunächst auf das für das kirchliche Leben nötige Wissen ankommt. Als Aufgaben, die aus Versäumnissen des kirchlichen Familienlebens für das Gymnasien entstehen, werden die Bekanntmachung mit dem Kirchenjahr, dem Kirchenliede und der Ordnung des kirchlichen Gottesdienstes genannt. Die hierzu gemachten Bemerkungen sind sehr anregend, dürften aber vielfachen Widerspruch hervorrufen. Die Kenntnis des Kirchenjahres und die Ordnung des Gottesdienstes sollten die Christen doch nicht in der Familie und der Schule, sondern in der Kirche bekommen. Der Wert der Einrichtung des Kirchenjahres besteht doch in ihrer Einwirkung auf das christliche Leben. Wie nun die Wirkung eines Dramas nicht durch eine voraufgehende theoretische Erörterung über den Bau desselben bedingt wird, so auch nicht die Wirkung der Ordnung des Kirchenjahres und des Gottesdienstes. Das erste mufs es sein, dafs uns in jedem Jahr die Kirche in jener schönen Ordnung die Thaten Gottes vorführt und die Stationen des Heilsweges durchlaufen läfst, erst müssen wir ihre Wirkung auf unser Gemüt empfunden haben, dann bekommt es

ein lebendiges Interesse für uns, den Verlauf dieser Einwirkungen im Zusammenhang zu überblicken. Legt man mit Recht dem zusammenfassenden Bewufstsein von den einzelnen Einwirkungen der Kirche besonders für den Gebildeten einen gewissen Wert bei, so mufs man dies nicht durch Belehrung in der Schule oder Kirche zu erreichen suchen, sondern dadurch, dafs man den Gemeinde-Mitgliedern ein Kirchenbuch in die Hand giebt in der Art des common prayer book der Engländer oder des in Verbindung mit dem Gesangbuch von Bunsen für die Gemeinde der preufsischen Gesandschaftskapelle in Rom herausgegebenen Kirchenbuches. An der Hand eines solchen, der Agende des Geistlichen entsprechenden Buches, das auch Anleitungen zu Hausandachten und neben einem zeitgemäfsen Gebetbuch Belehrungen über die kirchlichen Pflichten eines Mitgliedes unserer Landeskirche enthalten müfste, würden sich die Gemeinde-Mitglieder mit Bewufstsein in die Ordnungen des Kirchenjahres und des Gottesdienstes einleben.

Eine Zergliederung der Predigt des voraufgehenden Sonntages und eine Wiederholung des Zeugnisses derselben in der Schule hält Vilmar für sehr wünschenswert, unter der Voraussetzung, dafs die Schüler alle dieselbe Kirche besuchen. Wir können uns, abgesehen von kleinen Unzuträglichkeiten, die dies Verfahren hervorrufen kann, wie dem Nachschreiben der Predigt, Täuschungsversuchen u. s. w., aus sachlichen Gründen nur auf das entschiedenste gegen dies Verfahren erklären; denn erstens hat dies nichts mit einem nach einem bestimmten Plan erteilten Religionsunterricht zu thun, und zweitens macht die Predigt in der Kirche entweder den beabsichtigten Eindruck auf das Gemüt des zuhörenden Schülers, und dann bedarf es nicht eines Nachbohrens am folgenden Tage, oder die Predigt ist wirkungslos für ihn geblieben, und dann wird er durch die nachträgliche Besprechung ihres Inhaltes auch nicht angefafst werden. Der Schulunterricht kann sich sehr wohl in Beziehung zur Predigt setzen; dies geschieht aber am besten, wenn der Lehrer bei passender Gelegenheit etwa fragt: Wie wurde dieser selbe Gedanke in der letzten Predigt ausgedrückt? Erinnert sich der Schüler dessen noch, so wird die Erinnerung jetzt vielleicht eine bleibende und das in der Stunde Gelehrte wird dadurch, dafs es zur Wirklichkeit in Beziehung gesetzt wird, an Interesse aufserordentlich gewinnen.

Als die wesentlichen Bestandteile des Religionsunterrichtes auf der höheren Stufe bezeichnet Vilmar die Geschichte des Reiches Gottes alten und neuen Testamentes und die Symbolik.

Die Kenntnis des Reiches Gottes soll den Schülern vermittelt werden, indem mit ihnen die wichtigsten Bücher des alten Testamentes ganz und von den weniger wichtigen wenigstens charakteristische Abschnitte gelesen werden. Aus dem neuen

Testament sollen die Evangelien und einige paulinische Briefe gelesen werden.

Mit grofsem Nachdruck wird die sogenannte biblische Litterärgeschichte als überflüssig, unzulänglich und schädlich bezeichnet. Man sollte meinen, dafs dies an preufsischen Gymnasien jetzt, wo durch die neuen Lehrpläne selbst die deutsche Litteraturgeschichte als ein besonderer Lehrgegenstand beseitigt ist, allgemeine Billigung gefunden haben müfste. Leider trifft man aber noch immer Primaner preufsischer Gymnasien, die sehr vielerlei über die Bücher der Bibel wissen, diese selbst aber fast gar nicht kennen.

In entschiedenem Gegensatz zu Vilmar befinden wir uns aber hinsichtlich dessen, was er gegen die Bekanntmachung der Schüler mit den Ergebnissen der kritischen Untersuchungen über die biblischen Bücher sagt. Nicht als ob wir hier etwa die Schüler in die theologische Wissenschaft einführen wollten, sondern weil der ganze Standpunkt Vilmars ein falscher, unevangelischer ist. Er fürchtet, die Schüler könnten durch Zweifel an der kirchlich überlieferten Ansicht über die Verfasser der biblischen Bücher in ihrem Glauben wankend werden, als ob jene Ansichten zu dem Inhalt unseres religiösen Glaubens gehörten. Man kann es nicht blofs Primanern, sondern auch schon reiferen Sekundanern sehr wohl klar machen, dafs über die Ächtheit der biblischen Bücher die Wissenschaft zu entscheiden hat, wie bei jedem anderen alten Schriftwerk, dafs sie uns aber unsern religiösen Glauben, der ja etwas ganz anderes ist als das Wissen, ebenso wenig nehmen kann, wie sie ihn zu geben vermag. Die Schüler sehen wohl ein, dafs dann, wenn die theologische Wissenschaft ihr letztes Ziel erreicht hätte und uns Christus zeigte, wie ihn seine Zeitgenossen gesehen haben, nur ein Wissen von Christo, nicht ein Glauben an ihn erreicht wäre. Hat man den Unterschied zwischen dem Wissen von Christus und dem Glauben an ihn den Schülern aber zum Bewufstsein gebracht und verweist man sie dann, ohne sie zu drängen, für den Glauben auf den von Christus gezeigten Weg und überläfst die Entscheidung ihrem Gewissen, so kann man doch entschiedener auf dem Gebiete des Wissens auftreten. Ohne Abschnitte der theologischen Einleitungswissenschaft vorzutragen, kann man sehr wohl bei der Lektüre der Schriften des neuen Testamentes auf das hinweisen, was z. B. einen bestimmten Anhalt für die Zeit der Abfassung giebt und die unter den sogenannten Gebildeten oft weit verbreitete Ansicht über eine wer weifs wie späte Abfassungszeit der biblischen Bücher widerlegt. Die Schüler beugen sich hier ebenso wie etwa auf dem Gebiete der Geschichte oder der Philologie vor der wissenschaftlichen Autorität ihres Lehrers, ja der Lehrer mufs das hier fordern und ihnen zum Bewufstsein bringen, dafs sie ein selbständiges Urteil darüber gar nicht haben können, ohne wissen-

schaftliche Studien gemacht zu haben. Dafs bei dem im Jünglingsalter durch den Zweifel hindurch stattfindenden Übergang vom kindlichen Autoritätsglauben zum selbständigen religiösen Glauben der Glaube über den Zweifel siegt, darauf kann der Lehrer natürlich durch historische Beweisgründe aus der Einleitungswissenschaft ebenso wenig hinwirken wie durch sogenannte philosophische Beweise des Glaubens, es wird aber nicht ohne Wirkung bleiben, wenn er die Schüler merken läfst, dafs er alle Bedenken ihres Zweifels und noch eine grofse Menge mehr als sie kennt und doch fest ist in seinem Glauben, und wenn er ihnen die Wahrheiten des Evangeliums so bietet, dafs durch dieselben das Verlangen ihrer Seele gestillt wird.

Völlig beizustimmen ist Vilmar wieder in seiner Forderung, dafs das alte Testament besonders zur Geltung kommen mufs. Der in der Naturwissenschaft vielleicht anfechtbare Gedanke, dafs jedes Individuum den Entwickelungsgang seiner Gattung durchzumachen habe, ist für die religiös-sittliche Entwickelung durchaus richtig. Der Mensch mufs die Zeit des Gesetzes durchlebt haben, um für das Evangelium reif zu werden. Er durchlebt aber in seinem kurzen Leben die Jahrhunderte durch die Kenntnis der Geschichte. Darum hat die Jugend einen wahren Hunger nach Geschichte, und diese tritt ihr mit der ganzen Frische der Quellenschriften im alten Testamente entgegen. Eine zweite Eigentümlichkeit des jugendlichen Geistes ist das Verlangen zu wissen, was gut und böse ist. Erst wenn es zu einem sittlichen Urteile über die Personen und Ereignisse gekommen ist, beruhigt sich das jugenliche Gemüt, und Klarheit in dieser Beziehung ist ja der gröfste Vorzug der alttestamentlichen Geschichte. Sie lehrt die Gebote Gottes in einer sehr ergreifenden Weise, nur mufs man ihre unmittelbare Wirkung nicht stören, indem man aus ihr die Gebote abdestilliert, sondern indem man die Geschichten einfach unter die Gebote subsumiert. Es giebt keinen Lehrstoff, an dem das sittliche Urteil so gebildet werden könnte, wie am alten Testament. Mit der Bildung des sittlichen Urteils wird aber das Gewissen lebendig, und damit ist der Boden für das Evangelium gewonnen. Was die Kenntnis des Homer für das Verständnis des Griechentums ist, das ist die Kenntnis des alten Testaments für das Christentum. Mag immerhin selbst die Gestalt eines Abraham uns Deutschen weniger sympathisch sein als die Helden der deutschen Volkssage, wer nicht vom Christentum zum germanischen Heidentum zurückkehren will, der wird sich mit aller Entschiedenheit gegen jeden Versuch aussprechen, dort, wo es sich um die sittliche Ausbildung der Jugend handelt, die deutsche Heldensage der alttestamentlichen Geschichte auch nur Konkurrenz machen zu lassen.

Ist die Grundforderung einer umfassenden Lesung des alten Testaments zugegeben, dann wird man auch mit den Vor-

schlägen Vilmars über die Art, wie man die Schüler soll lesen lassen, im wesentlichen übereinstimmen. Auch darin hat er völlig recht, dafs es zur Vorbereitung für den Lehrer nicht genügt, wenn er sich Stunde für Stunde das zu wissen Nötige aus einem Kommentar herausnimmt. Wer in den oberen Gymnasialklassen mit Erfolg und Interesse weckend unterrichten will, mufs durch ein gründliches Studium des Grundtextes sich ganz in das alte Testament eingelebt haben. Gewarnt wird mit Recht vor allzu detailierten geographischen und archäologischen Erörterungen, sowie einer zu weit gehenden typischen und allegorischen Deutung der Geschichte. Es komme vor allem auf die unentbehrliche Charakterisierung der Thatsachen und historischen Personen an. Bei einer richtigen Lesung des alten Testaments werde ein grofser Teil der Glaubens- und Sittenlehre absolviert werden.

Dafs bei der Lektüre des neuen Testaments das Johannes-Evangelium nicht auszuschliefsen ist, wird mit Recht gefordert. Doch wird man sich damit begnügen müssen, an einigen leichteren Reden den eigentümlichen, gleichsam spiralenförmig fortschreitenden Gang der Gedankenentwickelung zu zeigen und sich mehrfach auch auf blofse Hervorhebung der Grundgedanken der Rede beschränken.

Sehr wichtig scheint uns der Abschnitt über die Ziele der Lektüre zu sein. Vilmar will keine minutiöse theologische Erklärung, sondern „es soll ein vollständiges, bis ins Einzelne genaues, darum auch bleibendes Bild des Erlösers und seiner gesamten Wirksamkeit in den Seelen der Schüler niedergelegt, sie sollen mit ihrem Wissen, Wollen und Thun nicht zunächst an die Lehre, sondern an die Person des Heilandes gewiesen, und es mufs dahin gewirkt werden, dafs Er dereinst eine Gestalt in ihnen gewinne in dem Grade, dafs diese Gestalt des Gekreuzigten durch sie wieder hinausleuchten könne in die Welt“. Liefse sich doch jeder, der christlichen Religionsunterricht giebt, diese Worte zur Richtschnur dienen! Es ist wirklich erstaunlich, eine wie geringe geschichtliche Kenntnis von Christus die Christen trotz alles Unterrichts in der Schule und in der Kirche haben. Es scheint uns dies daher zu kommen, dafs man es bei der Behandlung seines Lebens in der Schule nicht auf eine geschichtliche anschauliche Darstellung der Thatsachen anlegt, sondern immer noch die Einzelheiten aus einander zerrt, um sie als Beweismittel für diesen oder jenen dogmatischen Lehrsatz zu verwenden. In der Kirche aber aus der Predigt ein geschichtliches Bild Christi zu gewinnen, ist bei der vorherrschenden Predigtweise unmöglich, wenn jemand auch sein ganzes Leben hindurch allsonntäglich unter der Kanzel sitzt. Es ist dies ebenso unmöglich, als wenn jemand aus Ciceros

Reden und philosophischen Schriften sich eine Kenntnis der römischen Geschichte verschaffen wollte. Alle Erörterung des schönen Wortes: Also hat Gott die Welt geliebt, dafs er seinen eingeborenen Sohn gab, können auch nicht annähernd die Wirkung haben, welche auf das Gemüt die einfache Erzählung der Leidensgeschichte macht. Wenn man mit den Schülern das Einzelne Zug für Zug in der Bibel gelesen hat und dann das Gelesene noch einmal im ganzen an dem Auge des Geistes vorübergehn läfst, dann herrscht eine Spannung der Aufmerksamkeit, dann zeigt sich auf den Gesichtern eine Teilnahme, dafs man merkt, das unendlich Grofse zwingt unwiderstehlich die Herzen in seinen Bann.

Mit sehr grofser Entschiedenheit spricht sich Vilmar gegen das Lesen des neuen Testamentes im Grundtexte aus. Die Gründe, welche er dagegen anführt, sind durchans zutreffend, wenn das neue Testament, wie er will, im wesentlichen in Sekunda gelesen werden soll. Anders aber ist die Sache in der Prima. Auch hier wird die Erreichung des Hauptzweckes der Religionsstunden gehindert, wenn man die Schüler sich auf die Lektüre präparieren und mit den sprachlichen Schwierigkeiten abmühen läfst. Die von den neuen preufsischen Lehrplänen mit Recht empfohlene Lesung einzelner Abschnitte in der Urschrift ist sehr wohl ausführbar, wenn man Schüler hat, die bei richtiger Auswahl und schneller und geschickter Hülfe des Lehrers den Text geläufig zu übersetzen vermögen. Es finden sich doch viele Stellen und einzelne Ausdrücke, die man ihnen im Grundtext zum besseren und lebendigeren Verständnis hringen kann als in der Übersetzung. Das eigentliche Schulbuch mufs aber doch auch hier die luthersche Übersetzung bleiben. Namentlich kann nicht genug davor gewarnt werden, dafs man die Schüler Stellen im Grundtext auswendig lernen läfst. Die nicht ohne eine gewisse Mühe auswendig gelernten griechischen Sätze werden sehr bald wieder vergessen. Wenn man dagegen die verfügbare Zeit darauf verwenden läfst, früher nach dem deutschen Text gelernte oder schon halb bekannte Stellen von neuem dem Gedächtnis einzuprägen, hat man viel mehr Aussicht, einen dauernden Gewinn zu schaffen. Die Einprägung einiger besonders wichtiger griechischer Ausdrücke soll dadurch natürlich nicht ausgeschlossen werden.

Durch die Behandlung der Kirchengeschichte, die Vilmar nach Prima verlegt, soll erreicht werden, dafs die Schüler eine bestimmte Einsicht in die Leitung der Kirche durch den Herrn derselben bekommen, und dafs sie die kirchlichen Kontroversen als Kämpfe des Weltgeistes gegen den heiligen Geist erkennen. Ein nach diesen Andeutungen erteilter Unterricht hat unseres Erachtens etwas sehr Bedenkliches, weil es in der Kirchengeschichte noch gröfsere Schwierigkeiten haben dürfte als bei der Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Testamente, sich zum Interpreten der Ratschlüsse Gottes zu machen.

Beizustimmen ist aber Vilmar jedenfalls darin, dafs man die geschichtlichen Thatsachen in ihrem inneren Zusammenhange vorführt und die Jahrhunderte lang fortwirkende und in neuer Gestalt immer wieder auftretenden Gedanken hervorhebt (z. B. beim Ebiotinismus, Pelagianismus, Rationalismus). Wenn man nach einer bis in die neueste Zeit vielfach beliebten Weise die Kirchengeschichte für Primaner in Lebensbilder einzelner Männer auflöst, ähnlich wie dies bei der Weltgeschichte in den unteren Klassen geschieht, dann werden die Schüler aus der Kirchengeschichte nicht das lernen, was sie wissen müssen, um die Kirchen der Gegenwart zu verstehn. Dies ist aber zu erstreben, und darum bezeichnet Vilmar mit Recht als den Abschlufs der Kirchengeschichte und zugleich als den Abschlufs des ganzen evangelischen Religionsunterrichtes auf den Gymnasien die Symbolik.

Bei der Durchnahme der wichtigsten Bekenntnisschriften der Kirche, namentlich der Augsburgischen Konfession, soll das früher Gelernte noch einmal im Zusammenhang wiederholt werden; denn die nach einem willkürlichen System gegebene Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre sei in den Gymnasien überflüssig, ja nachteilig. Die Gründe, welche er für diese Ansicht anführt, können unsererseits nach langjähriger Erfahrung nur als durchaus zutreffend bezeichnet werden.

Dafs der Religionsunterricht wie jeder andere Unterricht nach einem bestimmten, durch die einzelnen Klassen sich fortsetzenden Plan erteilt werden mufs, wird jeder zugeben. Wie aber in den drei oberen Klassen die Lektüre des alten und neuen Testamentes und die Kirchengeschichte zu verteilen ist, darüber wird man nach den lokalen Bedürfnissen sich in verschiedener Weise entscheiden müssen, wenn man das von Vilmar dem Religionsunterricht gegebene Ziel erreichen will.

Die Erteilung des Religionsunterrichts wird nach Vilmars Meinung am besten einem Theologen übertragen, der aber der Anstalt ganz angehört und auch noch in andern Fächern unterrichtet. Dafs aufserhalb der Anstalt stehende Prediger damit beauftragt werden, hält er nicht für zweckmäfsig, wohl aber wünscht er, dafs der Religionslehrer ordiniert sei, weil erst die Austeilung der Sakramente das volle Bewufstsein des kirchlichen Lebens gebe.

Diese letztere Forderung dürfte sich weder durch die praktische Erfahrung als nötig erweisen lassen, noch auch dem evangelischen Geiste des Urchristentums entsprechen, das selbst in der Gemeinde die Lehrberechtigung an keine Ordination band. Dafs der Religionslehrer in dem Sinne ein Theologe sein mufs, dafs er gründliche theologische Studien gemacht hat, ist wohl selbstverständlich. Der Unterricht, den er aufser dem Religionsunterricht giebt, beschränke sich aber, wenn irgend möglich, nicht auf die Nebenfächer. Je mehr der Religionslehrer die Schüler auch

auf anderen Gebieten in ihrem Wissen übersieht, desto besser ist es.

Zum Schlufs werden die Gründe aufgeführt, welche dafür sprechen könnten, dem (ordinierten) Religionslehrer auch den Konfirmanden-Unterricht und die Konfirmation zuzuweisen. Diesen Gründen werden aber auch andere gegenübergestellt, welche für die Konfirmation durch den Geistlichen der Gemeinde sprechen. So lange die Konfirmandenstunden in erster Linie Lehrstunden sind, liegt die Sache jedenfalls in den Gymnasien am günstigten, wo der Gemeinde-Geistliche, welcher die Schüler konfirmiert, zugleich ihr Religionslehrer an der Anstalt ist. Anders liegt die Sache, wenn die Konfirmanden-Stunden nicht in einer über ein oder zwei Jahre ansgedehnten schulmäfsigen Unterweisung, sondern in einer auf einige Wochen beschränkten, wo möglich täglichen seelsorgerischen Einwirkung bestehn.

Dafs neben dem Religionsunterricht nicht noch die Elemente der Philosophie in besonderen Stunden gelehrt werden sollen, wird heutzutage allgemeine Billigung finden. Was man mit diesem Unterricht gewollt hat, wird viel besser erreicht, wenn die Schüler gelegentlich bei der Lektüre des Plato und Cicero mit den metaphysischen und namentlich ethischen Grundanschauungen der alten Philosophen bekannt gemacht werden, und wenn dies im Religions- und Geschichts-Unterricht mit den für ihre Zeit einflufsreichsten Grundgedanken neuerer Philosophen geschieht, soweit die Wirkungen derselben überhaupt Gegenstand der Belehrung für die Schüler werden. Eine Unterweisung über die psychologischen Grundbegriffe läfst sich nach den vortrefflichen Andeutungen Franz Kerns am besten mit dem deutschen Unterricht verbinden; der es auch übernehmen kann, den Schülern eine kurze theoretische Belehrung über das von ihnen in allen Unterrichtsgebieten praktisch geübte logische Verfahren zu geben. Für die Grundlegung zu einer religiösen und sittlichen Überzeugung, soweit sie der Mensch während des Schulalters gewinnen kann, mufs der Religionsunterricht der Mittelpunkt sein, in welchem auch die in anderen Lehrgegenständen, besonders in der Geschichte und im Deutschen, gegebenen Einwirkungen zusammengefafst werden.

Zum Schlufs unserer Besprechung können wir nur wünschen, dafs die neue Ausgabe der alten, aber doch nicht veralteten Schrift recht viele Leser finde. Auch diejenigen, welche Vilmar nicht so oft zustimmen können wie wir, werden in derselben viel Anregendes finden.

Putbus. L. Spreer.

———

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Eine Bemerkung zur neuen Ordnung der Prüfung für das höhere Lehramt in den Sachsen-Ernestinischen Staaten.

Im § 10, 2a. der neuen Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in den Sachsen-Ernestinischen Staaten findet sich, wie ich höre nach dem Vorgange des preufs. Prüfungsreglements, folgende Bestimmung:

„Mit der Erwerbung der Lehrbefähigung in der evangelischen Religionslehre für die oberen Klassen als Hauptfach ist als zweites Hauptfach Hebräisch für die oberen Klassen verbunden.“ In demselben Paragraphen jedoch sub littera e, wo über das Hebräische gehandelt wird, folgt eine andere Bestimmung, welche mit der obigen unvereinbar erscheint; sie lautet:

„Die hebräische Sprache hat die Geltung eines Hauptfaches nur in der Verbindung mit der christlichen Religionslehre. Als Nebenfach kann dieselbe zu jeder Kombination von 2 Hauptfächern des sprachlich-geschichtlichen Gebietes hinzutreten; hierbei wird bezüglich der für ein Zeugnis ersten (bezw. zweiten) Grades in § 9, 2 gestellten Bedingungen die volle Lehrbefähigung im Hebräischen einer anderweiten Lehrbefähigung für die mittleren Klassen gleich gerechnet“ Die Gründe, welche mich zwingen, beide Bestimmungen für unvereinbar zu halten, sind folgende:

1) Es wird in § 10, 2e gesagt, dafs die volle Lehrbefähigung im Hebräischen, wenn es als Nebenfach zu einer Kombination von 2 Hauptfächern des sprachlich-geschichtlichen Gebietes hinzutrete, einer anderweiten Lehrbefähigung für die mittleren Klassen gleich gerechnet werden soll, während in Verbindung mit der evangelichen Religionslehre dem Hebräischen die Geltung eines zweiten Hauptfaches zugesprochen wird. Man ist zunächst versucht, hier einen sehr subtilen Unterschied von Haupt- und Nebenfach zu wittern; diese Vermutung erweist sich jedoch als hinfällig, wenn man im § 9, 2 zweimal die Erklärung liest, dafs unter Hauptfächern „selbständig zu rechnende Lehrfächer“ zu verstehen sind; was ein Nebenfach sei, wird daselbst allerdings nicht auseinander gesetzt, man darf aber wohl die Defini-

tion eines solchen aus obiger Erklärung der Hauptfächer dahin erschliefsen, dafs unter Nebenfächern „nicht selbständig zu rechnende Lehrfächer," also solche zu verstehen sind, welche nur in Verbindung mit andern und zwar selbständigen Lehrfächern vorkommen. Mit diesen Definitionen ist aber zum Verständnis der in Rede stehenden beiden Bestimmungen nichts beigetragen; denn sie erweisen sich sofort als nicht stichhaltig und unrichtig, wenn man erwägt, dafs das Hebräische nur „in Verbindung mit der ev. Religionslehre für die oberen Klassen als Hauptfach", also, wenn es nicht selbständig ist, die Geltung eines Hauptfaches erhalten soll. Umgekehrt ist auch die Bezeichnung des Hebräischen als eines Nebenfaches in Verbindung mit zwei Hauptfächern des sprachlich-geschichtlichen Gebietes unzutreffend; denn inwiefern das Hebräische „nicht selbständig zu rechnen" sei ohne hinzukommendes Deutsch oder Lateinisch oder Griechisch oder Französisch oder Englisch oder Geschichte (§ 10, 1a), ist durchaus nicht abzusehen.

2) Nach § 9, 2 ist, „zur Erwerbung eines Zeugnisses ersten Grades erforderlich, dafs ein Kandidat aufser der Erfüllung der allgemeinen Anforderungen (§ 7) in zwei selbständig zu rechnenden Lehrfächern die Befähigung zum Unterricht in allen Klassen und in zwei anderen Fächern (Nebenfächern) die Befähigung zum Unterrichte in den mittleren Klassen erwiesen hat".

Hieraus ist zu entnehmen, dafs die höchste Lehrbefähigung, welche erworben werden kann, diejenige für die Oberklassen des Gymnasiums ist; selbstverständlich ist dies auch die „volle" „Lehrbefähigung." Diese „volle" Lehrbefähigung wird nun im Hebräischen von demjenigen verlangt, welcher sich die evang. Religionslehre als Hauptfach erwählt hat (§ 10, 2a); sie wird aber auch von demjenigen verlangt, welcher das Hebräische „zu einer Kombination von zwei Hauptfächern des sprachlich-geschichtlichen Gebietes" hinzunimmt (§ 10, 2e). Auch im § 16, wo die im Hebräischen zu verlangenden Kenntnisse näher besprochen werden, ist keine diese Annahme widerlegende Bestimmung enthalten. Es sind also ganz gleiche Forderungen, welche an den zukünftigen Sprach- wie an den zukünftigen Religionslehrer gestellt werden. Gleichwohl sind die an die Erfüllung dieser gleichen Forderungen geknüpften Folgen die denkbar ungleichsten. Dem Sprachlehrer (Philologen) wird seine „volle Lehrbefähigung im Hebräischen einer anderweiten Lehrbefähigung für die mittleren Klassen gleich gerechnet", der Religionslehrer dagegen geniefst die Wohlthat, dieselbe Leistung sich „als zweites Hauptfach für die oberen Klassen" angerechnet zu sehen. Der Sprachlehrer (Philologe) mufs also, um ein Zeugnis ersten Grades zu erwerben, aufser der vollen Lehrbefähigung in drei Fächern (Lat. Griechisch, Hebräisch), sich noch ein viertes Fach suchen, in welchem er die Befähigung für Mittelklassen zu erweisen hat, der Religionslehrer besitzt das Vorrecht, schon, wenn er in drei Fächern — Religion, Hebräisch und Deutsch oder Lat. oder Griech. u. s. w. — die volle Lehrbefähigung erwiesen hat, von seinem Examinator das Zeugnis ersten Grades ausgehändigt zu erhalten.

3) Jeder wird nach dem Gesagten in diesen Bestimmungen eine Ungleichheit erkennen und zugestehen, dafs dieselbe fast an Ungerechtigkeit grenzt. Beschäftigen wir uns aber einmal mit einem Spezialfall! Nehmen

wir z. B. einmal an, ein Philologe, welcher zu seinen beiden Hauptfächern (Lat. und Griech.) das Hebräische sich erwählt hat, sei durch den engen Zusammenhang des Hebräischen mit der Religionslehre zu dem Entschlusse geführt worden, in letzterer die zu einem Zeugnis ersten Grades erforderliche Lehrbefähigung für Mittelklassen zu erwerben! „Sehr einfach," sagt man, „er erwirbt sie sich und erhält das gewünschte Zeugnis ersten Grades." Gut, zugestanden! Wie aber nun, wenn unser Philologe in der Religionslehre sich so gut vorbereitet hat, dafs die Prüfungsleistungen über die für die Lehrbefähigung für Mittelklassen geltenden Forderungen hinausgehen und den für die oberklassige Lehrbefähigung gestellten Ansprüchen genüge leisten? Wird nun unserem Philologen, welcher ja jetzt in der Religionslehre dieselbe Lehrbefähigung erworben hat, wie ein Religionslehrer, das Hebräische als Haupt- oder Nebenfach angerechnet, seine volle Lehrbefähigung im Hebräischen einer anderweiten Lehrbefähigung für Mittel- oder für Oberklassen gleich geachtet?

Ersteres widerspricht dem § 10, 2a, letzteres verstöfst gegen § 10, 2e.

4) Ein ferneres Bedenken gegen die Zweckmäfsigkeit der Bestimmung, dafs bei der Anrechnung der Lehrbefähigung im Hebräischen Rücksicht darauf genommen werden müsse, ob der Kandidat ein Sprach- oder Religionslehrer, ein Philologe oder ein Theologe sei, läfst sich aus dem Inhalte der Lehrfächer herleiten. Mit Recht betont die neue Prüfungsordnung den Zusammenhang der Religionslehre mit dem Hebräischen, mit Recht verlangt sie, dafs zur Lehrbefähigung in ersterer die Lehrbefähigung in letzterer hinzukomme (§ 10, 2a); eine wissenschaftliche Behandlung der Religionslehre ist eben undenkbar ohne Zurückgehen auf den Urtext unserer Religionsurkunden; die Kenntnis des Hebr. (und Griech.) bildet eben das Mittel zur richtigen Bearbeitung jener, des Zweckes. Aber wie der Zweck ohne das Mittel unerreichbar ist, ebenso kann eine Beschäftigung mit dem Mittel nicht gedeihen ohne steten Hinblick auf den Zweck. Mit anderen Worten: eine gedeihliche Behandlung des Hebr. ohne stete Rücksichtnahme auf das religiöse Element ist ebenso undenkbar wie eine fruchtbringende Beschäftigung mit einer Grammatik ohne nebenhergehende Sprach- und Sprech-Übungen. Der Lehrer des Hebr. darf also nicht nur die hebr. Sprache zu lehren verstehen, nein, er mufs auch in der Religionslehre so bewandert sein, dafs er aus dem toten Buchstaben den lebendigen Geist hervorzuzaubern vermag. Für den berufsmäfsigen Religionslehrer, d. h. für denjenigen, welcher sich die Religionslehre als Hauptfach erwählt hat, ist dies eine leichte Aufgabe; er hat das Mittel zur Lebendigmachung des Buchstabens fertig zur Hand, während der Philologe, welcher das Hebr. zu seinem Nebenfache erwählt hat und in diesem als Lehrer dieselben Leistungen, wie jener, aufweisen soll, zu diesem Zwecke sich noch manchen umfangreichen (sc. theologischen) Studien unterziehen mufs. Der Philologe mufs also, blofs um dieselbe Lehrbefähigung zu erwerben, wie der Theologe, für das Hebräische weit gröfsere Mühe aufwenden als jener; und wenn er dann wirklich dieselben Prüfungsleistungen wie jener erzielt hat — und warum sollte er sie nicht erzielen? —, dann winkt ihm als Lohn für seine Mühe, dafs ihm eine mittelklassige, jenem eine oberklassige Lehrbefähigung angerechnet wird.

5) Angenommen jedoch, alle diese Bedenken seien hinfällig: was wird die Folge sein, wenn die Prüfungsordnung mit diesen beiden Bestimmungen

für längere Zeit unabgeändert in Kraft bleibt? Unleugbar ist auf jeden Fall, dafs die Erwerbung der Lehrbefähigung im Hebräischen für den Philologen mit viel gröfseren Schwierigkeiten verbunden ist als für den Theologen; eine sehr grofse Zahl der Philologen, um nicht zu sagen der gröfste Teil derselben, wird daher, bevor er zum Studium des Hebräischen sich entschliefst, sich nochmals bedenken und schliefslich lieber ein anderes mit weniger Schwierigkeiten (und mit weniger Ungerechtigkeit! Auch dieser Umstand ist hierbei von Belang) verknüpftes Fach als Prüfungsgegenstand sich wählen. Man sage nicht: wer sich durch eine derartige Ungleichheit in der Prüfungsordnung leiten oder wenigstens beeinflussen lasse, habe von vornherein keine Lust und Liebe zum Hebr., es sei daher als kein Verlust für die Wissenschaft zu betrachten, wenn ein solcher der Wissenschaft den Rücken kehre. Im Gegenteile man sollte doch meinen, dafs gerade mit der höheren Beanlagung für das Hebr. die Erkenntnis dieser Ungleichheit auch einen gröfseren Unwillen hervorrufen, mithin viel leichter die Abwendung vom Hebräischen bewirken werde; denn wer in sich die Kraft spürt, mindestens dasselbe zu leisten wie ein Religionslehrer von Beruf, bei dem wird doch wohl auch das beleidigte Selbstgefühl viel stärker reagieren als bei einem, welcher das Hebr. nur als „Brotstudium" betreibt, dessen höchstes Ziel die Erwerbung irgend einer Facultas ist.

Die Zahl der Philologen, welche sich noch mit dem Hebr. beschäftigen, wird also mehr und mehr zusammenschmelzen, die wissenschaftliche Behandlung des Hebr. daher mehr und mehr in die Hände der Theologen übergehen. Es wird dadurch so ziemlich eine Alleinherrschaft der Theologen auf dem Gebiete des Hebr. entstehen. Keineswegs soll durch die Warnung vor dieser Gefahr der theologischen Wissenschaft Abbruch gethan werden; aber wer bedenkt, welche Fortschritte auf dem Gebiete des Hebr. gerade in unserem Jahrhundert gerade durch Philologen und philologisch gebildete Theologen errungen worden sind, ja dafs von einer wirklich wissenschaftlichen Behandlung erst seit Übertragung der philologischen Methode auch auf die Schriften des alten Testaments die Rede sein kann: der, meine ich, wird es mindestens aufs lebhafteste bedauern, wenn durch eine Prüfungsordnung, also auf ganz künstliche Weise die (wahrscheinlich nicht geahnte) Rückkehr längst überwundener Zustände heraufbeschworen werden sollte.

Weimar. Curt Wollig.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. University Studies published by the University of Nebraska. Committee of publication: C. E. Bessey, A. H. Edgren, L. E. Hicks, C. N. Little, L. A. Sherman editor. Vol. I. No. 1 (July 1888). 96 S. gr. 8. 1 Sh. — Inhalt: 1) D. B. Brace, On the Transparency of the Ether 18 S. 2) A. G. Edgren, On the Propriety of Retaining the Eighth Verb-Class in Sanskrit 14 S. 3) J. A. Fontaine, on the History of the Auxiliary Verbs in the Romance; Languages 66 S.

2. W. v. Wyss, Die Sprüchwörter bei den römischen Komikern. Diss. Zürich 1889.

3. A. Wirth, Quaestiones Severianae. Historische Diss. von Bonn. Leipzig, G. Fock, 1888. 61 S. 0,80 M.

4. Aischylos' Orestie mit erklärenden Anmerkungen von N. Wecklein. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. IV u. 335 S. — An einem deutschen Kommentare zu diesen Tragödien fehlte es bisher. Einleitung (27 S,) und Anmerkungen sind reich an belehrendem Material und feinsinnigen Notizen.

5. Vierteljahrschrift für Litteraturgeschichte, herausgegeben von Bernhard Seuffert. Erster Band, drittes und viertes Heft. Weimar, Herm. Böhlau, 1888. S. 293—530. 4,80 M. — Vgl. diese Zeitschrift 1888 S. 528 No. 12 und S. 719 No. 15.

6. J. Bayard, M. Plate, Cours gradué de langue Allemande. I. Cours élémentaire. Dresde, L. Ehlermann et Paris, Haar & Steinert, 1889. VII u. 210 S.

7. O. Schultz, Sammlung englischer Gedichte für die oberen Klassen der Lehranstalten. Altenburg, Oskar Bonde, 1888. 80 S. geh. 0,75 M., geb. 1 M.

8. Rod. Benedix, The Wedding Trip, a comedy in two acts. From the German by Dav. Asher. Dresden, Louis Ehlermann, 1889. 53 S.

9. H. Plate, Lehrbuch der Englischen Sprache. I. Vorstufe. 2. verb. Auflage. Dresden, L. Ehlermann, 1889. VIII u. 160 S.

10. H. Plate, Vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache. II. Grammatik für Oberklassen. 38. neu bearbeitete Auflage. Dresden, L. Ehlermann, 1889. VIII u. 335 S.

11. Italienische Bildungs-Bibliothek, herausgegeben von Aristide Baragiola, No. 7. Ebenda 1889. IX u. 198 S.

12. Zeitschrift der Historischen Gesellschaft für die Provinz Posen, zugleich der Historischen Gesellschaft für den Netzedistrikt zu Bromberg. Herausgegeben von Rodgero Prümers. Vierter Jahrgang, zweites Heft (S. 123—289). Posen, Eigentum der Gesellschaft (Vertrieb durch Joseph Jolowicz), 1888.

13. E. Dünzelmann, Der Schauplatz der Varusschlacht. Gotha, A. Perthes, 1889. 24 S. 0,60 M. Der Verf. versucht nachzuweisen, dafs unter dem Flufs Luppia die Hunte zu verstehen sei, dafs das Kastell Aliso bei Hunteberg gelegen habe und dafs infolge dessen der Schauplatz der Varusschlacht in die ehemalige Grafschaft in die Nähe von Semförde verlegt werden müsse.

14. Geschichte des römischen Kaiserreiches von der Schlacht bei Actium und der Eroberung Ägyptens bis zu dem Einbruche der Barbaren von Victor Duruy. Aus dem Französischen übersetzt von Gustav Hertzberg. Mit ca. 2000 Illustrationen in Holzschnitt und einer Anzahl Tafeln in Farbendruck. Leipzig, Schmidt & Günther, 1888. Lfg. 84—89

à 80 Pf. — Diese Lieferungen bilden den Schlufs des vierten und den Anfang des fünften und letzten Bandes. Der Inhalt wird weitergeführt bis zur Alleinherrschaft Constantins. Die beigegebenen zahlreichen Illustrationen sind ausgezeichnet.

15. Monumenta Germaniae selecta ab anno 768 usque ad annum 1250. Edidit M. Doeberl. 3. Bändchen: Zeit der Salischen Kaiser. München, J. Lindauersche Buchhandlung (Schöpping), 1889. 72 S.

16. Bilder der Erinnerung aus dem Drei-Kaiser-Jahre. Vaterländische Gedichte, herausgegeben zum ersten Herrscher-Geburtstage unseres Kaisers Wilhelm II. vom Verfasser Eugen Schwetschke. Halle a. S., G. Schwetschkescher Verlag, 1889. 15 S. hoch 4. 0,60 M.

17. Nienhaus' Weltkunde oder Naturgeschichte und Naturlehre, Erdbeschreibung und Geschichte in kurzen Andeutungen. Als Übungs- und Wiederholungsbuch für Volksschulen neu bearbeitet von R. Adam. Fünfte, völlig umgearbeitete Auflage. Bremen, M. Heinsius, 1889. 100 S. brosch. 50 Pf., geb. 60 Pf.

18. Länderkunde von Europa. Herausgegeben unter fachmännischer Mitwirkung von A. Kirchhoff. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1889. Lief. 62 und 63. Vgl. diese Zeitschrift 1889 S. 192 Nr. 24.

19. Adalb. Bezzenberger, Die Kurische Nehrung und ihre Bewohner. Mit einer Karte und acht Textillustrationen. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde, herausgegeben von A. Kirchhoff, 3. Band 4. Heft.) Stuttgart, J. Engelhorn, 1889. S. 165—300. 7,50 M.

20. M. Simon., Der erste Unterricht in der Raumlehre. Ein methodischer Leitfaden für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, sowie für die Volksschule in heuristischer Darstellung bearbeitet. Mit 58 in den Text gedruckten Figuren. Berlin, Jul. Springer, 1889. VI u. 36. S. 0,50 M.

21. H. Servus, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra für Gymnasien, Realgymnasien und höhere Bürgerschulen. Heft III. Potenzierung, Radicierung, Logarithmierung. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. 94 S.

22. Griechiche Schreibvorlagen von Kuno Fecht. Freiburg i. Br., Verlag von F. E. Fehsenfeld. Heft à 30 Pf.

23. Weidmannscher Kalender für die höheren Lehranstalten Preufsens — Schuljahr 1889/90 — herausgegeben von F. Jonas und E. Reiter. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. 1,60 M. Der Weidmannsche Kalender zerfällt in drei Teile. Der erste Teil enthält ein Notizbuch, bestehend aus Kalender, Stundenplänen, Kalendarium zu täglichen Notizen vom 1. April 1889 bis 31. März 1890, Ordinariatslisten, Zensurtabellen u. s. w. Der dritte Teil (pag. 67—78) enthält unter dem Titel: „Zur Reform unserer höheren Schulen" zwei Briefe von Dr. F. Jonas und von Professor Mommsen, auf die wir hier nicht näher eingehen können. Nach unserem Dafürhalten wird der Kalender um seines zweiten Teiles willen recht viele Freunde finden. Er enthält nämlich eine klare, übersichtliche Zusammenstellung aller sich auf die persönlichen Verhältnisse der Lehrer beziehenden gesetzlichen Bestimmungen vom Tage des Eintritts in den Schuldienst an bis zu der Fürsorge für Witwen und Waisen, also über Anstellung, Besoldungen, den Diensteid, Dienstreisen (Tagegelder, Reisekosten), Eingaben, Instruktionen, Militärpflicht u. s. w. Wir finden Auskunft über Bestimmungen betreffs der Nebenämter, der Versetzungen (Umzugskosten), des Urlaubs, des Wohnungsgeldzuschusses; ferner civilrechtliche, disciplinarrechtliche, strafrechtliche Bestimmungen; Auskunft über Rang, Steuer, gerichtliche Vorladungen, Pension, Gnadenquartal, Witwen- und Waisengeld; ferner eine sorgfältig ausgeführte Pensionstabelle, Mitteilungen über pädagogische Seminare und akademische Institute, Reisestipendien und Stiftungen, die vorgesetzten Behörden, sowie ein Ortschaftsverzeichnis mit Angabe der vorhandenen höheren Unterrichtsanstalten und der betreffenden Servisklasse. Ein Bild unseres preufsischen Unterrichtsministers bildet einen würdigen Schmuck des Kalenders.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule.

Eine unangefochtene Herrschaft führt früher oder später zum Verfall; Zeiten der Gefahr und Anfeindung hingegen sind für alles, was sich stark fühlt, ein Segen und bringen erfrischendes Windeswehen in das träge fliefsende Leben. Calamitas virtutis occasio est. Marcet sine adversario virtus. So lange das Gymnasium von dem allgemeinen Vertrauen getragen wurde, brauchte es nicht über das Paradoxe seines Zieles nachzudenken und durfte sich daran genügen lassen, so ungefähr die Hauptrichtung zu verfolgen. Jetzt, wo so viel spähende Blicke voll Mifstrauen auf den altsprachlichen Unterricht gerichtet sind, ziemt es sich, mit klarem Bewufstsein den lohnendsten Weg zu verfolgen und das wahrhaft Bedeutsame des Altertums hervorzukehren. Dafs dies hinsichtlich des Lateinischen auf der obersten Stufe geschehe, wird man nach dem Ausweise der Programme vielleicht bezweifeln dürfen; gewissen Schriften, welche in regelmäfsigen Zwischenräumen auf allen Gymnasien wiederkehren müfsten, begegnet man dort zu selten. Ich denke zunächst jetzt an die rhetorischen Schriften Ciceros. Ihrer Empfehlung sollen diese Zeilen gewidmet sein.

Trotz des warmen Lobes, welches von berufenen Kennern Ciceros Büchern De oratore und seinem Orator gespendet ist, haben diese Schriften, wie es scheint, immer noch mit mifsgünstigen Vorurteilen zu kämpfen. Die Gründe davon sind nicht schwer zu erkennen. Die Kunst der Rede, die Rhetorik, ist in alten wie in neueren Zeiten scharf angefeindet worden. Es ist kein Lob heute, wenn man eine Darstellung rhetorisch nennt. Wer rhetorische Mittel anwendet, um seiner Meinung zum Siege zu verhelfen, hat sich damit heute gleich um die Achtung ernsterer Leute gebracht. „Such' Er den redlichen Gewinn", ruft man ihm zu. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich

selber vor. Und wenn's euch Ernst ist, was zu sagen, ist's nötig, Worten nachzujagen?" Die Rhetorik steht eben in dem allgemeinen Bewufstsein als eine unredliche Kunst da, als eine Schwester der Lüge und Sophistik, als eine Feindin der Natürlichkeit und Wahrheit. Dafs sie auf den Reifen und wahrhaft Gebildeten Eindruck machen könne, leugnet man; nur den Sinn der Unmündigen, meint man, könne sie durch ihren falschen Glanz bestechen. Eine so unredliche Kunst scheint keine ernste Aufmerksamkeit zu verdienen, am wenigsten scheint sie würdig, im Jugendunterrichte eine Rolle zu spielen.

Andere teilen zwar nicht die Naivetät dieses Hasses, aber ihre Meinung scheint dahin zu gehen, dafs die Beredsamkeit in der heutigen Zeit nicht mehr die hohe Bedeutung von früher habe. Im Altertum war keine Bildung ohne Beredsamkeit denkbar: man brauchte sie in allen Lagen des Lebens; sie führte zu Ehre und Ansehen; nur wer sie erworben hatte, schien zur Reife der menschlichen Natur gelangt. Das Reden galt als die notwendige Ergänzung des Handelns. So dachte schon Peleus, als er dem Phönix aufgab, den Achill zu lehren *μύθων τε ῥητῆρ' ἔμεναι πρηκτῆρά τε ἔργων*. Heute hingegen ist die Beredsamkeit nur für wenige unentbehrlich, und auch diese wenigen gelten schon für hinlänglich beredt, wenn sie mit einer eben nur leidlichen Geschicklichkeit ihre Gedanken zum Ausdruck zu bringen verstehen. Ja, hervorragende Kunst des Vortrags läfst jetzt leicht ein ungünstiges Vorurteil entstehen. Was in so leichtem Flusse von den Lippen strömt, scheint man zu meinen, könne wohl nicht von so sehr tief heraufgeholt sein. Wer hingegen durch Druckwerk und Röhren alles in die Höhe prefst, erweckt oft die Vorstellung einer ernsten und männlichen Gedankenarbeit, und es scheint halb kindisch, halb pedantisch, sich an den Verlegenheiten einer ungeschickten Rede zu stofsen. So rechnet man denn die Rhetorik und die Beredsamkeit zu den antiquierten Teilen des Altertums, trotzdem sie zu den eigentümlichsten Blüten des alten Kulturstrebens gehörten. Jene Menschen, meint man wohl, hatten Zeit im Übermafs. Mühelos gelangte, wer geboren war, auf die Höhe seines Jahrhunderts. Heute habe man Wichtigeres zu lernen. Aus Mangel an Bildungsstoff, glaubt man wohl, hätten Griechen und Römer der Form so viel Zeit und Liebe zugewendet. Man weifs, mit welchem Eifer sich Demosthenes für seinen Beruf vorbereitete. Cicero nun vollends wurde selbst auf der Höhe seines Ruhms, als Mann, nicht müde, durch schulmäfsige Übungen seine Zunge und seinen Geist geschmeidig zu machen. Die Staatsmänner von heute hingegen mag man sich gar nicht um die Form ihrer Rede besorgt vorstellen: wenn mit leidlicher Klarheit vernünftige Gedanken vorgetragen werden, kommt es, wenigstens in Deutschland, niemandem in den Sinn, ihren Ausdruck zu bemängeln.

Die Rhetorik glaubt man ferner um so eher für die Schule entbehren zu können, als man der alten Beredsamkeit selbst einen weiten Raum gestattet. Longum iter per praecepta, breve et efficax per exempla. Wozu die graue Theorie, wenn man mit Mustern der lebendigen Rede selbst den Schüler erquicken könne? Dazu böten die Reden des Cicero und Demosthenes immer ein Stück Geschichte, während die Schriften der Alten über die Beredsamkeit doch keine lebendigen Zeugen jener Zeit seien und nur Schultheorie enthielten.

Noch andere werden durch eine allgemeine pädagogische Erwägung gegen die Rhetorik feindlich gestimmt. Unser Unterricht scheint ihnen schon zu viel des Reflektierten zu enthalten. Sie wollen das Grofse und Schöne lieber direkt auf die jugendliche Seele wirken lassen als die Betrachtung dazwischenschieben. Wozu brauche denn alles in die volle Beleuchtung des Bewufstseins gerückt zu werden? Nicht einmal von Poetik wollen sie gesprochen wissen, keine Erläuterungen sollen in der heiligen Hingabe an litterarische Meisterwerke stören[1]). Wenn man nun gar auch noch die Rhetorik behandelt, so scheint ihnen Gefahr, dafs die Jugend die Stärke und Sicherheit ihres unmittelbaren Erfassens einbüfse und sich an altkluges Geschwätz und naseweises Absprechen gewöhne.

Noch andere erkennen die rhetorischen Schriften Ciceros als vortrefflich an; aber die Zeit scheint ihnen nicht auszureichen, um sie in den Kreis der Schullektüre zu ziehen[2]). Manche halten diese Schriften auch für zu schwer, selbst auf der obersten Stufe. Gelobt sind sonst die Bücher De oratore und der Orator genug worden. Meistens hat man sich freilich begnügt, ihre hohe Formvollendung zu preisen. Bisweilen hat man auch auf die vortrefflichen „litteratur- und kunstgeschichtlichen Übersichten“ hinge-

---

[1]) Am nachdrücklichsten wohl verlangt dies R. v. Raumer „Unterricht in der Muttersprache“ S. 134. Nach ihm soll an den Meisterwerken der Litteratur überhaupt nichts erklärt werden. Auch Wackernagel in seinem Buche über den Unterricht in der deutschen Sprache will, dafs von dem Schüler vielmehr schweigend empfangen und mit Sammlung gelauscht, als über das Dargebotene reflektiert werde. Vgl. Laas, Der deutsche Unterricht S. 93—124. Apelt ferner (Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums) urteilt S. 149 so über Laas kritische Aufsatzthemata: „Es ist der geradeste Weg nicht zur Bildung, sondern zur Verbildung, wenn diese Richtung weiter um sich greift; man macht die Jünglinge frühzeitig zu nachdenklichen Greisen, die nichts mehr unmittelbar auf sich wirken lassen, sondern alles in Reflexion umsetzen“.

[2]) So z. B. Nägelsbach, Gymnasialpädagogik S. 130: „Sollen nicht theoretische Schriften über Rhetorik gelesen werden? Eigentlich schon, aber ich wüfste eben keine Zeit zu gewinnen, und von blofsem Naschen bin ich kein Freund. Ich weifs keinen Ausweg, als dafs man schon bei der anderweitigen Lektüre fleifsig auf die rhetorischen Schriften hinweist und die talentvollen Schüler auf den ganz vortrefflichen Orator und Brutus frühzeitig hinweist.“

wiesen, welche sie enthalten. Doch damit ist ihre Bedeutung lange nicht erschöpft. Sie bieten ein so vielseitiges Interesse wie keine andere Schrift des Altertums. Man sagt nicht zu viel, wenn man behauptet, dafs in diesen rhetorischen Schriften Ciceros aus dem Bildungsstreben des Altertums die Summe gezogen wird. Es sind zusammenfassende Schriften in dem besten Sinne des Wortes. Dabei streifen sie aber nicht blofs die wichtigsten Gebiete des Altertums. Nirgends zeigen sie die Trockenheit und die phrasenhafte Unbestimmtheit eines entlehnenden Kompendiums. Die Urteile, welche sie in unerschöpflicher Fülle bieten, sind vielmehr langsam gereift und sind schliefslich als vollendete Frucht vom Stamm eines Lebens gefallen, welches bis in das Alter hinein mit Liebe und jugendlicher Begeisterung allen Gegenständen der wahren Bildung ergeben geblieben war.

Handelten die rhetorischen Schriften Ciceros nur von jener Kunst wortreich zu schwatzen, der schwächeren Sache durch unredliche Mittel zum Siege zu verhelfen, durch falschen Glanz zu bestechen und durch künstliche Aufbauschungen die Nichtigkeit des Gesagten zu verdecken, so würden sie allerdings von der Schule fern gehalten werden müssen und könnten nur für den Gelehrten als eine Hauptquelle Bedeutung haben, um daraus eine nicht eben erfreuliche Seite des Altertums kennen zu lernen. Das aber gerade, was man heute im tadelnden Sinne als Rhetorik bezeichnet, lehren sie nicht; ja man kann sagen, dafs sie die falsche Rhetorik bekämpfen wollen. Was bewog den Cicero, in diesen mit höchster Sorgfalt ausgearbeiteten Schriften das Wesen und die Ziele der Kunst zu erörtern, für welche er sich geschaffen fühlte und in welcher er auch da noch fortfuhr sich mit unverdrossenem Fleifse zu üben, als er längst in den Augen seiner Zeitgenossen als ein vollendeter Redner dastand? An die Stelle der unzureichenden und fortwährend auf Abwege geratenden Schulrhetorik wollte er etwas Würdigeres und den Kern der Sache Treffendes setzen. Jene Lehrer der Beredsamkeit schienen ihm tausend gleichgültige Vorschriften zu geben, durch überflüssige Spaltungen zu ermüden und zu verwirren und an dem Wesentlichen doch schweigend vorüberzugehen. Gegen die falsche Künstlichkeit der Rhetoren, welchen die Kunst der Rede zu einer blofsen Wortkunst geworden war, lehnten sich damals römisch gesinnte Männer auf und verlangten eine möglichst weit getriebene Einfachheit und Nüchternheit der Rede. Sie sind unter dem Namen der modernen Attiker durch Cicero bekannt geworden, und ihre Häupter waren C. Licinius Calvus und M. Brutus. Auch diese freilich verschlossen sich nicht den Vorbildern der Griechen, aber sie waren doch nach einer anderen Seite ebenso weit von der wahren Kunst entfernt wie jene Schulrhetoren. Einfach und schmucklos, verlangten sie, solle unter allen Umständen die Rede sein. Jedes für die Gedankenausprägung nicht unumgänglich not-

wendige Wort schien ihnen vom Übel. Ihr bewundertes Vorbild war deshalb Lysias, dessen Rede nie einen hohen Flug nimmt, welchen allerdings aber auch Dionysius wegen der tadellosen Reinheit seines stets streng angemessenen Ausdrucks als *ἄριστος κανὼν τῆς Ἀττικῆς γλώττης* bezeichnet. Auch gegen diese verführerische Lehre von der Kunstlosigkeit der wahren Kunst wendete sich Cicero. Zwar den Lysias bewundert er auch: er nennt ihn unnachahmlich und preist ihn als einen zweiten Demosthenes. Die Einfachheit und Wahrheit dieses Redners war aber damals bei seinen Nachahmern in Rom zu einer nüchternen und völlig kunstlosen Trockenheit geworden. Auch war es verkehrt, von den vielen möglichen Formen der Beredsamkeit nur diese eine einfachste als berechtigt gelten zu lassen.

Ciceros Rhetorik steht in der Mitte zwischen beiden. Jene Schulrhetoren verschwendeten ihre Kraft an Äufserlichkeiten und ahnten vor allem nicht, wo die Wurzeln der Beredsamkeit zu suchen sind; die römischen Attiker aber erblickten die Kunst überhaupt in einem falschen Gegensatze zur Natur und Wahrheit. Cicero bekämpft sie beide mit einer Klarheit und Schärfe, die kaum etwas zu wünschen übrig läfst, und steigt in eine bemerkenswerte Tiefe hinab, um eine unerschütterliche Grundlage für seine Lehre zu gewinnen. Daraus erklärt es sich, dafs seine rhetorischen Schriften weit über die Grenzen der eigentlichen Beredsamkeit hinausgehen. Das eben verschafft ihnen aber eine so hohe Bedeutung für die oberste Stufe des Gymnasiums. Alle Bildungselemente des klassischen Altertums sammeln sie hier um einen hell leuchtenden Mittelpunkt, und vergebens sucht man in der gesamten alten Litteratur nach Schriften von einer gleichen Vielseitigkeit. Sie suchen die widerstrebenden Gegensätze zu versöhnen und die verwirrende Fülle zur Einheit zu ordnen. Alle bedeutenden Seiten der alten Kultur und Litteratur finden hier eine gerechte Würdigung. Von einer phrasenhaften, abgestandenen Bewunderung oft gerühmter Meisterwerke ist nirgends die Rede. Cicero redet überall nur von Schriftstellern, in deren Vorzüge er sich lernbegierig und eifrig hineingelebt hatte. Alle seine litterarischen Urteile sind scharf formuliert und ebenso treffend dem Inhalt nach wie glücklich bezeichnend im Ausdrucke. Wortfreudig ist er freilich auch hier; aber doch möchten sich nur wenige moderne Bücher finden lassen, welche bei so geringem Umfange eine solche Fülle überraschend klar ausgeprägter Gedanken bieten. Dazu gesellt sich eine naive und dem Leser sich mitteilende Freude über die Herrlichkeit des behandelten Gegenstandes, welcher unsere reifere Jugend, wenn sie völlig unbeeinflufst sich diesen Schriften nahen könnte, nicht widerstehen würde. Wo will man also eine Lektüre finden, welche die langjährige Beschäftigung mit den alten Sprachen und Litteraturwerken in einer glücklicheren Weise, alles zusammenfassend, zum Ab-

schlufs bringt, als Ciceros Orator oder seine Bücher De oratore? Ich sehe nichts Ähnliches, weder bei den Griechen noch bei den Römern.

Wiewohl sich auch für die Geschichte und für die allgemeine Kulturgeschichte vieles aus diesen Schriften gewinnen läfst, so sind sie doch am ergiebigsten in ästhetischer und litterarhistorischer Hinsicht. Das eben ist das Hauptverdienst Ciceros, dafs er über die mageren und doch so anspruchsvoll spitzfindigen Elemente der üblichen Schulrhetorik hinausstrebte und das Geheimnis der schönen Form und der künstlerischen Gestaltung zu ergründen suchte. Er glaubte an die Kunst der Rede, und zur vollsten Blüte fand er sie entwickelt in den Werken der grofsen Redner. Aber auch die Historiker und Philosophen, überhaupt alle Schriftsteller, welche nicht blofs notdürftig sich verständlich machen, sondern wirkungsvoll ihre Gedanken mitteilen wollen, verwenden, mit mehr oder weniger Bewufstsein, manches von den Mitteln der Beredsamkeit. Ja die Dichter selbst berühren sich vielfach mit dem Redner: auch sie wollen nicht blofs lehren, sondern auch gefallen und tief erregen. So viel Verwandtes und Übereinstimmendes sich aber auch zwischen den mannigfaltigen Arten der prosaischen und poetischen Rede findet, so ziemt sich doch für jede eine besondere Stilfärbung. Sorgfältig und fein werden nun von ihm die einzelnen Stilarten unterschieden, so freilich, dafs der Beredsamkeit, welche in ihrem Gebiete die ganze Vielseitigkeit der kunstvoll gesteigerten und gestalteten Rede vereinigt zeigt, der Löwenanteil seines Interesses zufällt. Vor dem Dichter freilich beugt sich fast der Redner Cicero, trotzdem er über einige Gattungen der Poesie zu geringschätzig urteilt und bei aller seiner Liebe zu der Dichtkunst doch seine römischen Vorurteile nicht ganz überwunden hat. Will er doch, dafs der Redner sich immer wieder an der Quelle der Poesie verjünge und stärke. Denn das öffentliche Leben übt auf seine Sprache wie auf seine Empfindung eine niederziehende Wirkung aus. Ein Bad in den Wogen der Poesie wird nach der Rückkehr vom Forum ihn vom Staube der Gewöhnlichkeit am sichersten reinigen.

Man hat die Rhetorik ein Wort von unbestimmtem und wandelbarem Begriffe genannt, welches bald von sehr eingeschränktem, bald von sehr ausgedehntem Sinne sei[1]). In Ciceros

---

[1]) W. Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik S. 235: „Die Alten verstanden demgemäfs, dafs ῥήτωρ einen Redner und einen Lehrer der Beredsamkeit bezeichnet, darunter auch nur die Kunst und Lehre der Beredsamkeit; und so fafste sie Aristoteles, der wie der Vater der Poetik, so auch der der Rhetorik zu nennen ist. Ganz entsprechend nun dem Zwecke, dafs die Rhetorik zur vollständigen und erschöpfenden Bildung und Unterweisung von Rednern dienen sollte, zogen die Alten aufser dem, was den Redner ins besondere angeht, auch vieles mit hinein, was die Kunst

Rhetorik handelt es sich nicht allein um die Kunst des Redners, wiewohl alles zu dieser in Beziehung gesetzt wird, sondern um die Kunst der Darstellung durch Worte überhaupt. Auch wird hier nicht die Rhetorik als eine Theorie der Prosadarstellung scharf der Poetik, als der Theorie der poetischen Darstellung, gegenübergestellt. Cicero ist vielmehr der Meinung, dafs die Rede des Dichters vieles mit der des Redners gemeinsam hat, und dafs es andererseits auch von hoher Wichtigkeit ist, um nicht fehlzugreifen, sich der Unterschiede bewufst zu werden. So gewinnt seine Betrachtung eine Weite, welche zwar mit den üblichen Vorstellungen von der Rhetorik im Widerspruch steht, welche aber das Interesse für diese Schriften erhöht und welche sich durch die Etymologie des Wortes durchaus rechtfertigen läfst.

Den Verächtern der Form, zu welchen auch jene modernen Attiker in Rom gehörten, antwortet also Cicero, es gebe eine Kunst der Rede. Jenen wortklaubenden Rhetoren aber, welche immerfort an schalem Zeuge klebten und mit ungeheurem Kraftaufwande nur Nebensächliches behandelten, erwidert er, die Kunst der Worte lasse sich von dem Wissen um die Dinge nicht loslösen. Ein Problem von höchster Bedeutsamkeit tritt also in den Mittelpunkt von Ciceros Rhetorik: die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Gedanken und der Form. Wer über die Darstellung durch Worte schreibt, wird immer leicht den Glauben erwecken, als liege ihm mehr an einer fein ausgearbeiteten Form als an einem gediegenen Inhalte. Was Cicero aber gerade betrifft, so hat man nach den häufigen und nachdrucksvollen Versicherungen, dafs alle Kunstmittel der Rede nur dann eine Berechtigung haben, wenn sie einen solches Glanzes würdigen Inhalt zum Ausdruck bringen, durchaus kein Recht, ihm diesen Vorwurf zu machen.

Auf zwei Forderungen kommt Cicero immer wieder zurück. Die eine ist, der wahre Redner müsse ein vielseitiges, ja ein universales Wissen haben, die andere, nicht die glänzendste Darstellung, sondern die angemessenste sei die schönste, und der erst sei ein Redner im vollen Sinne des Wortes, welcher für jeden Gegenstand die gemäfse Form zu finden wisse.

Von der Forderung eines universalen Wissens, welche selbst damals eine zu hohe scheinen durfte, ist er indessen gern be-

---

des Redners mit der jedes andern Prosaikers und selbst des Dichters teilt, allerlei Dinge, die überhaupt zu jeglicher Darstellung durch das Wort gehören: sie lehrten also in der Rhetorik nicht blofs den Bau der „Rede", sondern sie geben da zugleich auch Anweisungen in Bezug auf Richtigkeit und Schönheit des Ausdrucks, auf Periodenbau, auf wohllautende Gliederung der Worte, auf Ausschmückung durch uneigentliche und bildliche Wendungen, kurz in Bezug auf allerlei Dinge, die ihren Ort ebensowohl in einer philosophischen Abhandlung, in einer historischen Darstellung und in jedem epischen und lyrischen und dramatischen Gedichte haben, als gerade blofs in der Rede."

reit etwas nachzulassen. In der damaligen Zeit, wo die einzelnen Wissenschaften sich noch nicht weit von ihrem gemeinsamen Mittelpunkte entfernt hatten, wäre es dem einzelnen ja allenfalls noch möglich gewesen, alles überhaupt schon gefundene Wissen in seinem Kopfe anzusammeln. Gleichwohl zögert Cicero nicht, mit Rücksicht auf die zeitraubenden und zerstreuenden Anforderungen des Lebens der menschlichen Schwäche einige Zugeständnisse zu machen. Die Grenzen, die er hier zieht, gelten allerdings mehr der Beredsamkeit als der Kunst der Darstellung durch Worte überhaupt. Vor allem soll der Redner philosophische Bildung besitzen, und vornehmlich wird ihm die Moralphilosophie empfohlen. Gewinnen soll er ja und erregen. Wie kann er aber auf die Seelen Eindruck machen, wenn er nicht die Natur der Seele studiert hat, wenn er nicht die Leidenschaften kennt, welche seine Rede entfesseln will! Auch in der Rechtswissenschaft soll der Redner zu Hause sein, die staatlichen Einrichtungen und die Geschichte seines Volkes soll er kennen. Wie will er sonst mit Sicherheit, Sachkenntnis und Erfolg seine Gegenstände vor dem Richter, vor dem Volke, im Senate behandeln?

Wir heute würden mit Rücksicht auf das höhere, über die besonderen Bedürfnisse der Beredsamkeit weit hinaus liegende Ziel der Rhetorik, welches doch auch Cicero in diesen Büchern verfolgt, die Forderung in etwas andere Worte fassen. Es scheint uns nicht geraten, die besonderen Gelegenheiten, wo das kunstvoll behandelte gesprochene Wort zu wirken berufen ist, ausschliefslich oder auch nur vornehmlich zu berücksichtigen. Auch würden wir heute bei der unendlichen Fülle und Zerfaserung der Wissenschaft schärfer zwischen der Fachwissenschaft und jenem allgemeinen, sich an den ganzen Menschen wendenden Wissen unterscheiden müssen, welches innerhalb des Kreises der Bildung liegt. Auf der anderen Seite würde für unsere Rhetorik manches heute entbehrlich sein, was den Alten unentbehrlich schien. Jene läfst sich definieren als die Kunst, in öffentlicher Versammlung einen für die Stadt oder den Staat bedeutenden Gegenstand mit Formgeschick zu behandeln; wir dagegen fassen sie heute als die Kunst der litterarischen Prosaform überhaupt und würden der Thätigkeit des eigentlichen Redners nur anhangsweise ein nebensächliches Interesse widmen. Daraus ergiebt sich für unsere Rhetorik eine andere Rangordnung des Wissenswerten. Cicero z. B. verlangt von seinem Redner nächst der philosophischen Bildung vor allem juristische Kenntnisse und Kenntnis der staatlichen Einrichtungen. Obgleich er dabei nicht an ein trockenes Wissen um das thatsächlich zu Recht Bestehende, sondern an eine auf philosophischem Grunde aufgebaute Einsicht in die rechtlichen und staatlichen Verhältnisse denkt, so leuchtet es doch ein, dafs damit Kenntnisse bezeichnet werden, welche allerdings zu der notwendigen Ausrüstung des öffentlichen Redners

gehören, die sich aber nicht in dem Begriffe der Kunst selbst finden, welche die Rede zu gestalten lehrt. Je weniger etwas blofs fachmäfsiges Wissen ist, je näher es dem Centrum des uns angeborenen Interesses und Erkenntnisdranges steht, um so unentbehrlicher wird es für unsere Rhetorik. Denn die Rede in gestalteter Form, d. h. die litterarische Form, wendet sich nicht an die einzelnen, welche sich, einem eigentümlichen Zuge ihrer Natur folgend, oder auf zufällige Veranlassungen hin, einem besonderen Erkenntnisgebiete zugewendet haben, sondern an alle, welche in sich die volle menschliche Anlage zur Reife bringen möchten, und bietet ihnen echt Menschliches in würdiger, entsprechender und an den ganzen Menschen sich wendender Gestaltung. Da nun das interessanteste Objekt für den Menschen der Mensch ist, und zwar der innere Mensch, so wird man dem Satze Ciceros, dafs die Philosophie die Grundlage der Beredsamkeit ist und dafs, um den für eine würdige Form durchaus unentbehrlichen würdigen Gehalt zu gewinnen, man vor allem die Moralphilosophie studiert haben müsse, gern zustimmen. Nur mufs man nicht an die heutige Behandlung der Philosophie denken, welche sich, dem Zuge der Zeit folgend, auch zu einer, nur mit besonders zu diesem Zwecke bereiteten Organen fafsbaren Fachwissenschaft entwickelt hat. Man kann nicht leugnen, dafs schon manche Teile der alten Philosophie diesen Charakter tragen; aber im allgemeinen wollte doch die Philosophie ursprünglich wie die Dichtung einem echt menschlichen Bedürfnisse Rechnung tragen. Dem Menschen über sich selbst und alles, was ihm zu wissen erspriefslich war, Aufklärung zu gewähren, war nach Sokrates die Aufgabe der Philosophie. Wer diese Philosophie nicht erworben hat, wer zu dieser Philosophie keinen Beitrag zu liefern vermag, dem fehlt eben die notwendige Vorbedingung zu einer kunstvollen Darstellung: ihm fehlt der Gedanke, dem zu Liebe es gerechtfertigt ist, die Sprache zur Kunst zu steigern. Erst wenn auf die Teilnahme des ganzen Menschen gerechnet werden darf, verlohnt es sich, von den Mitteln der Sprache über das zur blofsen Mitteilung Notwendige hinaus Gebrauch zu machen. Korrektheit und Klarheit sind die einzigen Vorzüge einer streng verstandesmäfsigen Behandlung, welche mit ihrem Gegenstande nicht hoffen kann die Teilnahme unseres ganzen Innern zu erregen. Schon die einfachste Gattung der Beredsamkeit, schon die einfachste litterarische Form aber hat einen gewissen Grad von Wärme und Eindringlichkeit nötig. Dort also beginnt die Beredsamkeit, wo der Mensch sich als Mensch interessiert und erregt fühlt. Wo ein solcher Gedanken- oder Empfindungsgehalt nicht vorhanden ist, ist es kindisch, mit den Mitteln der Kunst zu spielen. Deshalb verlangt Cicero immer wieder, dafs der künftige Redner vor allem von dem Philosophen lerne, und besonders, dafs er die Ethik und Psychologie studiere. Von sich selbst gestand er, dafs

er seine Beredsamkait mehr den Akademikern verdanke als allen Lehren der Rhetoren. Würde er vor die Wahl gestellt, so zieht er eine formlose aber gehaltvolle Rede einer gewandten und glänzenden, aber nichtigen vor[1]).

Jenes vielseitige und durch die Philosophie verankerte Wissen gewährt noch einen anderen Vorteil, durch welche die Behandlung des Redners weit über das Alltägliche und Gewöhnliche hinausgehoben wird. Wer sein Denken vertieft, seinen Geist gebildet und mit reichen Kenntnissen geschmückt hat, wird dem Einzelnen in seiner Behandlung die Weihe des Allgemeinen zu geben vermögen. Das Einzelne als solches ist stets unbedeutend; aber auch das Geringfügigste wird bedeutend, wenn es aus dem Grunde erfafst, auf das Allgemeine zurückgeführt und zum Vertreter der ganzen Gattung gemacht wird. So erhält auch in der Dichtung der einzelne Charakter erst dann die rechte dichterische Weihe, wenn er bei aller individuellen Bestimmtheit doch die Menschheit überhaupt darstellt. Wo wir uns selbst nicht im Werke des Dichters wiedererkennen, öffnet sich unsere Seele nicht recht, die Eindrücke haften nicht, und wir bleiben kalt, mag auch noch so viel Glanz in der Darstellung sein. Erst durch dieses Streben in die Tiefe gewinnt die feierliche Form des Dichters, wie die kunstvolle Gestaltung der Prosa, den Scheingründen der realistischen und naturalistischen Ästhetik gegenüber eine siegreiche Berechtigung. Freilich beweisen die Beispiele so vieler grofsen Prosaiker und Dichter, dafs man, um diesen Vorzug zu gewinnen, nicht förmlich Philosophie zu studieren braucht. Aber ich wiederhole, dafs die Philosophie, welche Cicero meint, nicht die spitzfindige, grüblerische Dialektik ist, sondern jene Wissenschaft des Lebens, welche dem Sokrates und allen Sokratikern, im weitesten Sinne des Wortes, der ewig bedeutungsvolle und unerschöpfliche Gegenstand menschlichen Interesses und Nachdenkens schien. Nur wer in sich ein Bild des Lebens hat erstehen lassen, wer andere beobachtet und in seinem eigenen Innern zu lesen gelernt hat, darf es wagen, auch nur in einer einzelnen Frage als öffentlicher Redner, als Schriftsteller, als Dichter das Wort zu ergreifen. Dieser seiner geklärten und vertieften Einsicht mufs dann aber auch eine Form entsprechen, welche zu gleicher Höhe, wie sein Denken, sich über die gewöhnliche, formlose Form des ungebildeten Menschen erhebt. Diese feiner ausgearbeitete und wirkungsvollere Rede steht allerdings im Gegensatz zu der gemeinen Natürlichkeit, aber sie steht nicht im Gegensatz zur Natur selbst. Denn alle echte Kunst schöpft an der Quelle der Natur und Wahrheit, und ihr höchstes Ziel ist nicht, die Natur zu verdrängen, sondern sie zu erfüllen.

Welche Form ist aber die beste? Das ist nach Cicero das

---

[1]) Vgl. Horaz, Epist. II 3, 319—323.

Hauptproblem der Rhetorik. Die Anwort, welche er giebt, zeigt deutlich, dafs wir es in diesen rhetorischen Schriften nicht blofs mit den üblichen Rhetorenkunstgriffen zu thun haben, sondern mit der Ästhetik selbst. Das fühlte auch der junge Goethe, der als Student in Leipzig in seiner ästhetischen Ratlosigkeit Ernestis Vorlesungen über Ciceros Orator zu hören beschlofs. Freilich wurde er auch dort nicht über das, woran ihm eigentlich gelegen war, aufgeklärt; aber nicht, weil die Schrift Ciceros, sondern weil Ernestis rein philologische Erklärung seinen hohen Erwartungen nicht entsprach. Wer Ciceros Lehre von der wahren Formschönheit von Grund aus erfafst hat, mufs für die Beurteilung litterarischer Erscheinungen einen sicheren Standpunkt gewonnen haben. Das Nachdenken seines durch das Studium der Griechen gebildeten Geistes verdichtet sich hier in klaren und ebenso scharf und glücklich ausgedrückten Lehren, welche auch heute unanfechtbar sind. Wenn die Ästhetik in den Ruf der Haltlosigkeit und des süfslich unbestimmten Geredes gekommen ist, so sind diese Schriften nicht daran Schuld. Wärme und Begeisterung durchwehen sie, aber inmitten aller Lobpreisungen der Meister der Rede bewahrt Cicero sich stets die Besonnenheit und Klarheit des wahren Kritikers. Wir sind heute an einen vornehmeren Ton bei der Behandlung dieser Fragen gewöhnt; aber eben deshalb, weil hier mit jener Naivetät des Altertums und ohne alle Begeisterungsheuchelei über das Schöne geredet wird, bieten diese rhetorischen Schriften eine so gesunde geistige Kost für unsere reifere Jugend. Man erwäge ferner, dafs sie ihr Thema nicht mit abstrakter Einseitigkeit behandeln, sondern fortwährend zur Erläuterung an die Meisterwerke der alten Litteratur anknüpfen, welche dem Schüler dieser Stufe langsam erklärt worden sind oder ihm noch erklärt werden. Wo will man also eine Schrift finden, welche es in höherem Grade verdiente, ihm zum Schlufs mit nachdrücklicher Gründlichkeit in die Seele gearbeitet zu werden? Alles, was dem Schüler über die alte Litteratur und das antike Bildungsideal gesagt worden ist, alles auch, was sich an unklaren, aber nach Klarheit verlangenden Urteilen über die alten Schriftsteller in ihm angesammelt hat, findet hier einen glücklichen Abschlufs. Ist ihm das bisher Gelesene richtig erklärt worden, so wird er jetzt für diese Kritik und Ästhetik reif sein. Ehe man ihn entläfst, soll man ihm diese Schlufsbeleuchtung gönnen, welche zugleich eine Apotheose des Altertums ist.

Nichts hält Cicero für verkehrter, als den Gedanken und das Wort, den Inhalt und die Form als selbständige, von einander trennbare Elemente zu behandeln. Deshalb ist ihm auch die Formschönheit etwas Relatives. Sie ist nicht dort, wo mit dem gröfsten Aufwande von Mitteln ein Gedanke ausgeputzt wird, sondern als schön mufs jede Form gelten, welche dem dargestellten Gedanken durchaus gemäfs ist. Die Angemessenheit ist also die

wahre Schönheit der Rede. Nur so gewinnt der Gedanke seine volle Klarheit und Eindringlichkeit. Wer das Einfache in einer anspruchsvollen Form darbietet, welche dazu im Mifsverhältnis steht, erschwert dadurch das Verständnis und wird auch in dem Hörer kein herzinniges Behagen erwecken. Cicero nennt es Wahnsinn, einem nichtigen Gedanken den ganzen Pomp der Sprache zu leihen. Die gewöhnliche Rhetorik vernachlässigt den Gedanken und treibt mit der Form einen unsinnigen Kultus. Das sind die blinkenden Reden, die Faust so unerquicklich nennt, wie den Nebelwind, der herbstlich durch die dürren Blätter säuselt. Vor dieser Verkehrtheit warnt auch Cicero. Aber er lehrt deshalb nicht, dafs man gegen alle Formschönheit gleichgültig sein müsse. Mit dem Werte und der Würde des Gedankens mufs sich auch der Ausdruck steigern. Nicht derselbe Grad von Glanz und Wärme ziemt allen Stoffen. Wer aber auch das Grofse nur in matten und gewöhnlichen Worten sagt, hat keinen Anspruch auf Lob. Freilich scheint es ihm eine verzeiblichere Geschmacksverwirrung, wenn jemand seinen grofsen Gegenstand mit schlichter, nüchterner Klarheit behandelt, als wenn er unbedeutende und gewöhnliche Gedanken in Pomp und Flitter kleidet. Doch auch dies giebt er zu erwägen, dafs die Form der Mannigfaltigkeit und Beweglichkeit des Gedankens Rechnung tragen mufs. Das Grofse ist nicht von einförmiger, nicht in allen Teilen von gleichmäfsiger Gröfse, wie andererseits auch das Einfache sich nicht ohne alle Erhebung immer gleichmäfsig am Boden hin bewegen wird. Er verlangt deshalb, dafs die Form elastisch sei und sich allen Steigerungen und Senkungen des Gedankens willig anbequeme. Der erst gilt ihm als der vollendete Meister in der Form, welcher über alle Redegattungen, in steter Übereinstimmung mit dem Kern seiner Rede, zu verfügen weifs. Freilich die ganze Kraft der Form offenbart sich nur an dem grofsen Stoffe, weil die Sprache hier allein, ohne geschmacklos zu werden, alle ihre Mittel entfalten darf.

Um die Theorie jener römischen Attiker zu widerlegen, welche nur die einfachsten und nüchternsten Formen des Ausdrucks gelten liefsen und alles, was darüber hinausging, als einen unredlichen, des ernsten Mannes unwürdigen und den Gedanken verfinsternden Luxus ansahen, übersetzte Cicero Äschines' Rede vom Kranze und des Demosthenes' Gegenrede. In der vorausgeschickten Einleitung, welche uns unter dem Titel de optimo genere oratorum erhalten ist, fafste er noch einmal mit höchster Klarheit seine Ansichten über die wahre Formschönheit zusammen. Frei und in ihrem Geiste übersetzt, sollten jene beiden Reden durch ihre tadellos abgestufte Mannigfaltigkeit ein Musterbild der vollen und wahren Beredsamkeit bieten. Der Gegenstand gestattete hier alle Töne anzuschlagen, von den leisesten bis zu den stärksten. An diesen Reden konnte man also sehen, dafs es doch möglich

war, über den damals so lärmend bewunderten Lysias noch hinauszugehen. Zwar gegen ihn selbst hat Cicero nichts, wohl aber gegen seine Nachahmer. Lysias wird auch von ihm als ein wahrer Redner anerkannt. Er rühmt ihm alle Haupteigenschaften eines guten Darstellers nach, und das feine Lob, welches er ihm zu teil werden läfst, beweist von neuem, wie weit er davon entfernt gewesen ist, das Schöne mit dem Aufgeputzten und Starken zu verwechseln. Lysias' Nachahmer in Rom, findet Cicero, trafen mit ihrer Bewunderung und Nachahmung nicht die seltenen Vorzüge dieses Redners. Seine schlichte, knappe, schmucklose Art (*συντομία, λέξις λιτή, ἀφελής, συνεσπασμένη*) gefiel ihnen. So ungefähr hofften sie auch reden zu können. Aber sie ahnten nicht, wie viel Anmut dieser Lysias zugleich besitzt. Nichts findet Cicero selbst schwerer nachzuahmen als gerade diesen einfachen Stil des Lysias, welcher ohne kunstvolle Rhythmik, ohne Bilder, ohne merklichen Schmuck, durch die höhere Kraft der Wahrheit und Angemessenheit gefällt und dem Kenner bald eben deshalb so grofs erscheint, weil nichts bei ihm auf den Schein berechnet ist. Den Nachahmern des Lysias ging es damals ähnlich, aber nach der entgegengesetzten Seite, wie den Nachahmern Lafontaines zu Lessings Zeiten in Deutschland: das eigentümlich Feine seiner Art erreichten sie nicht, und Lysias' Einfachheit artete bei ihnen in die trockenste Nüchternheit aus. Für den Redner *κατ' ἐξοχήν* aber kann Cicero den Lysias nicht gelten lassen, weil er nur die eine von den mehreren möglichen Formen der Beredsamkeit beherrscht. Die gemeinsame Haupteigenschaft aller Attiker, die ungeschwächte Fülle der Gesundheit, besitzt er so gut wie Demosthenes; aber diesem gebührt doch vor allen anderen der Preis, weil er, dessen Beredsamkeit für gewöhnlich einen höheren Flug nahm, wo es nötig war, auch einfach zu reden verstand, während Lysias nie gezeigt hat, dafs er auch die starke und erhabene Rede zu handhaben wufste.

Nichts beweist besser, wie gebildet Ciceros Geschmack war, als die feine Anerkennung, welche er dem Lysias zu teil werden läfst. Er selbst besafs eine angeborene Neigung zur vollen Darstellung. Als Jüngling bewunderte er die nicht immer geschmackvolle Fülle des Hortensius, und erst auf seiner Reise durch Griechenland und Asien lernte er Stärke und Schwulst, attische Gesundheit der Rede und asianische Übertreibungen unterscheiden. Nach seinem eigenen Geständnis war es der berühmte Molo, welcher seinen Geschmack reinigte und den üppigen Strom seiner jugendlichen Rede eindämmte. Als ein anderer fast kehrte er damals nach zweijähriger Abwesenheit nach Rom zurück. Auch seine ganze nachfolgende Beredsamkeit freilich hat nach unserem Urteile heute Neigung, eine zu hoch gesteigerte und zu volle Sprache zu reden. Thut das aber dem Werte seiner rhetorischen Erörterungen Abbruch? Auch heute noch liebt man unter jenem

Himmel zu sehr die Superlative, in der Sprache wie in der Musik. In seinen rhetorischen Schriften aber scheidet Cicero scharf und klar das Feine der wahren Einfachheit von der matten und langweiligen Trockenheit. In ebenso bestimmten Worten warnt er, den anmutigen, gewinnenden Schmuck der mittleren Beredsamkeit, welche nach dem Vorgange der Griechen auch floridum genus (*ἀνθηρὸν γένος*) genannt wurde, nicht in ein süfsliches und affektiertes Getändele ausarten zu lassen. Noch entschiedener verwirft er die schwülstige, bombastische Redeweise, welche das fehlerhafte Gegenstück (*παρέκβασις*) der hohen Beredsamkeit ist. Das Zuviel scheint ihm überhaupt ein gröfserer Fehler zu sein als das Zuwenig, den er jedoch bei einem jugendlichen Anfänger natürlicher und weniger bedenklich findet als die ausgedörrte Magerkeit der Rede.

Trotz des langen Zwischenraumes lauten die Urteile über die hervorragenden Erscheinungen der alten Litteratur heute übereinstimmend mit denen Ciceros. Auch nachdem der moderne Geschmack selbständig geworden ist, hat man nichts Wesentliches an der Auffassung, welche in diesen rhetorischen Schriften niedergelegt ist, zu ändern gefunden. Nur über einen griechischen Schriftsteller wird heute mit Entschiedenheit anders geurteilt, über Isokrates, welchen Cicero in einem bezeichnenden Gegensatze zu seinem vielgeliebten Brutus offen bewunderte und den Vater der Beredsamkeit nannte. Heute pflegt Isokrates für einen nichtigen Wortkünstler gehalten zu werden, welchem der Gedanke im Vergleich zu der tadellosen Glätte der Form als etwas Nebensächliches galt. Merkwürdigerweise ist nach Ciceros eigener Lehre dieses gerade der ästhetische Fehler *κατ' ἐξοχήν*, wie wir oben gesehen haben. Dem Isokrates, gesteht man heute, fehle es nicht an Gedanken, aber sie verschwänden in dem breiten Strome seiner glatten und mit stets auffälliger Kunst ausgearbeiteten Worte. Dafs Cicero ihn nicht für einen wahren Redner gelten liefs, ändert wenig an dem Lobe, welches er seiner Darstellung spendet. Ängstlichkeit und die Schwäche seiner Stimme verhinderten bekanntlich den Isokrates am öffentlichen Auftreten. Das würde man seinen geschriebenen Reden anmerken, auch wenn man es nicht wüfste. So findet es denn Cicero begreiflich, dafs sie nicht den kecken Mut wirklich gehaltener Reden atmen und mehr an die Scheinkämpfe der Palästra als an den ernsten Kampf erinnern. Dem entspricht es, dafs sie eine eigentümliche Mittelstellung einnehmen zwischen der glanzvollen, aber friedlichen Schönheit der epideiktischen und der strafferen Spannung der symbuleutischen Beredsamkeit, so jedoch, dafs sie der ersteren, von den echten Römern verachteten Gattung näher standen. Aber Cicero rechnet den Isokrates doch trotz der Ängstlichkeit, mit welcher seine Aufmerksamkeit auf die Form vornehmlich gerichtet ist, zu denen, welchen es, im Gegensatz zu den Sophisten, Ernst war, etwas

zu sagen, und stimmt dem Sokrates im Phädrus bei, dafs in der Seele dieses Mannes etwas Philosophisches sei. Freilich um die Wärme des an mehr als einer Stelle dem Isokrates von Cicero gespendeten Lobes begreiflich zu finden, darf man nicht übersehen, dafs in diesem Lobe etwas Tendenziöses ist. Uns heute, die wir an einen peinlichen Kultus der Form und an ein blofses Spielen mit den Klangmitteln und Kunststücken der Rhetorik nicht gewöhnt sind, scheint Isokrates schon des Guten zu viel thun. Cicero aber konnte damals finden, dafs er im Vergleich zu Gorgias und seinen Nachahmern zuerst alle diese Zierlichkeiten mit Mafs gebraucht habe. Aber es ist bezeichnend, dafs er ihn nicht als ein Muster der Nachahmung, sondern als ein Studienobjekt empfiehlt, um den Formsinn zu wecken und zu stärken. An seinen Reden, meint er, könne man die Darstellungsmittel und vor allem den Rhythmus der gebildeten Sprache studieren. Isokrates ist also in seinen Augen ein sehr lehrreiches akademisches Modell, wie er kein tadelloseres der lernbegierigen Jugend zu empfehlen wufste, um sie in die Bahn der strengen Schönheit zu lenken. Rühmt er ihm damit die hinreifsende, herzrührende und erschütternde Wirkung der echten und lebendigen Schönheit nach?

Litterarische Urteile dem Schüler einfach mitzuteilen, hält man mit Recht für bedenklich. Ein Hauptvorzug der rhetorischen Schriften Ciceros, der sie für die Schule so wertvoll macht, ist aber der, dafs alle diese Urteile vorsichtig vorbereitet und aus gründlich und klar erörterten Stilgesetzen abgeleitet werden. Man vergleiche diese Behandlung mit der Quintilians im zehnten Buche seiner inst. orat. Hier wird man mit fertigen Urteilen, welche sich über alle Gebiete der Litteratur erstrecken, förmlich überschüttet; bei Cicero hingegen ladet alles den Schüler ein sie zu finden. Auch halten sie sich hier fast überall innerhalb des dem reiferen Schüler zugänglichen Gebietes und wachsen naturgemäfs wie die Frucht aus der aufgestellten Theorie hervor. Wer aber etwa meint, dafs es sich bei alle dem doch um eine Gattung der Litteratur handelt, welche wir heute nicht mehr so ernst nehmen, und welche nicht beanspruchen kann, mit so eingehender Bevorzugung vor den anderen Gebieten der alten Litteratur behandelt zu werden, der vergifst, dafs die Rhetorik die Rede überhaupt, nicht blofs die öffentlich gesprochene Rede zu gestalten lehrt. Auch wenn man alles aussondert, was sich ausschliefslich auf die Theorie und auf die Technik der Beredsamkeit bezieht, bleibt noch so viel Grundlegendes, was für die Beurteilung der litterarischen Form auch heute von Bedeutung ist, übrig, dafs einem die Auswahl schwer werden wird. Alle möglichen Stilgattungen werden hier charakterisiert, nicht in dürren Worten und mit der Trockenheit eines blofsen Lehrbuchs, sondern in warmer, farbiger, sorgfältig ausgearbeiteter Darstellung, nicht in hastigen, Lob und Tadel

phrasenhaft übertreibenden Urteilen, sondern mit fein abwägender Würdigung der Gegensätze und mit redlicher Klarheit. Cicero behandelt hier überall Fragen, über welche er, von aufserordentlichen Anlagen unterstützt, sein ganzes Leben hindurch mit einem stets frischen Interesse nachgedacht hatte. Was er hier bietet, trägt alles den Charakter geklärter Reife. Wer sich diese Schriften zu eigen gemacht hat, wird sich mit dem Gefühle der Sicherheit auf die Bahn der modernen Ästhetik wagen dürfen, zumal wenn zur Ergänzung ihm auch noch die epistula ad Pisones des Horaz erklärt worden ist.

Ein tiefer liegendes, schon oben gestreiftes, pädagogisches Bedenken, welches manche von diesen Schriften zurückzuschrecken scheint, ist folgendes. Man hält es für gefährlich, den kritischen Sinn der Jugend frühzeitig zu wecken, und möchte ihnen deshalb nur Schriften zur Nahrung bieten, welche durch ihre blofse Darstellung wirken, ohne die Beurteilung herauszufordern. Ich halte es für unmöglich, diesem Grundsatze bis in die oberen Klassen treu zu bleiben. Wie können wir, um von den anderen Gebieten zu schweigen, in unserer Zeit der streitenden Erörterungen einen Schüler als reif aus der obersten Klasse entlassen, ohne ihm die Hauptlehren der Ästhetik mitgeteilt zu haben? Wie vernachlässigt müfste er sich da selbst bald vorkommen! Und gehört die Ästhetik nicht zu den wesentlichen Bestandteilen der modernen Bildung? Man wird vielleicht antworten, diese Fragen blieben besser für die deutschen Stunden aufbewahrt. So lange aber das Deutsche nur mit so wenigen Stunden bedacht ist, mufs es von den alten Sprachen unterstützt werden. Aufserdem bin ich der Meinung, dafs die Rhetorik als ein wichtiger Teil der elementaren Ästhetik und als Lehre von den kunstmäfsig gestalteten Darstellungsformen der Prosa sich besser durch eine gründliche, alles um die Hauptpunkte ordnende Erklärung jener Ciceronischen Schriften übermitteln läfst. Erstens werden die eigentümlichen Gefahren der Ästhetik durch die eingehende Umständlichkeit, zu welcher die Beschäftigung mit einem schwierigen alten Schriftsteller in der Schule zwingt, wirklich überwunden. Denn das ist der Segen des langsamen Lesens, dafs alles einzelne in der Seele Wurzel fassen kann. Sodann ist ein alter Schriftsteller in höherem Grade dazu berufen, die Gesetze des Stils und der Komposition zu entwickeln. Was man die Metaphysik des Schönen etwa nennen könnte, dazu mufs man sich einen modernen Lehrmeister wählen; aber in der Kunst, einen Gedanken zu gestalten und in richtiger Färbung zu zeigen und ein Gedankenganzes aufzubauen, sind uns die Alten überlegen. Sie hatten während der klassischen Periode in dieser Hinsicht ein leichtes Spiel. Während die Natur ihrer Sprache sie zu einem vorsichtigen Gestalten aufforderte und zugleich dabei unterstützte, ist wirklich gut zu schreiben in einer modernen Sprache, zumal in der deutschen,

gerade wegen der lockeren Art, welche sie gestattet, sehr schwer. Bewunderungswürdig und den Alten fast ebenbürtig, was die Geschlossenheit seiner Gedankenentwickelung und die stets richtig abgestuften rednerischen und bildlichen Belebungen seines Ausdrucks betrifft, ist unter den deutschen Prosaikern vor allen Lessing, welcher deshalb auch der geachtetste Schulschriftsteller bleiben mufs. Dafs die Hauptsätze der Rhetorik sich an antiken Mustern besser erörtern lassen als an modernen, kann nicht zweifelhaft sein: die Einfachheit ihrer Mittel und die noch nicht verdunkelte oder verstümmelte Gesetzmäfsigkeit ihrer Sprachen liefs wie von selbst bei ihnen eine Technik des Schreibens entstehen, während es bei uns trotz des Vornehmen und Gespreizten, wozu die modernen Sprachen verführen, selbst den vorsichtig Schreibenden nicht immer gelingt, das Aussehen des Willkürlichen, Nachlässigen, Naturalistischen zu vermeiden. Wenn nun, wie in den rhetorischen Schriften Ciceros, zugleich die Behandlung dieser an den Werken der Alten am leichtesten zu erörternden Fragen selbst auch ein Musterbild von stilistischer Angemessenheit und formaler Schönheit ist, so sind doch alle Bedingungen vereinigt, um solche Schriften mit Freuden auf der Schule zu begrüfsen.

Als die Hauptgefahr kritischer und ästhetischer Erwägungen auf der Schule wird gefürchtet, dafs sie den Geist des Verneinens befördern und der naiven Hingabe an die Werke des Genius entgegenarbeiten möchten. Von der Rhetorik ist das aber gerade, bei richtiger Behandlung, am wenigsten zu befürchten. Die Schulästhetik soll überhaupt nicht nach Fehlern spähen lehren, sondern die Vorzüge in ein helleres Licht setzen. Es ist ein schönes Ding um die begeisterte, vertrauensvolle, durch keine kritischen Erwägungen getrübte Hinnahme des Kunstwerks. Aber geniefst nicht auch so der ästhetisch Gebildete? Auf der Auffassung des Unmündigen lastet der Druck einer dumpfen Unklarheit, und man braucht nicht erst zwanzig Jahre alt zu werden, um in sich das Verlangen nach mehr Licht zu fühlen. Ganz von Übelständen frei ist kein Übergangsstadium, aber schliefslich hat doch alle geistige Entwickelung eine um sich greifende Aufhellung des Bewufstseins zur Folge. Es ist ein Irrtum zu glauben, dafs, wer das Wesen und die Gesetze der Kunst erfafst habe, vor eitler Schulweisheit und innerer Krittelei nicht dazu komme, dem Kunstwerke selbst mit gläubiger Hingabe ins Auge zu schauen. Nicht darauf ferner kommt es an, dafs der Schüler über diese Dinge mitzureden fähig werde, sondern dafs sich die verschlossenen Poren seiner Seele öffnen, dafs er mit heller, freudiger Klarheit, nicht mit dem dumpfen und bald sehr verdriefslich stimmenden Gefühle des Nichtverstehenkönnens dem Litteraturwerke gegenüber stehe.

Aber auch das im engeren Sinne Rhetorische aus Ciceros rhetorischen Schriften, nach Ausschlufs der Abschnitte, welche

allein auf die Vorbereitung des eigentlichen Redners zielen, ist reich an Nutzen für unsere reiferen Schüler. Für uns handelt es sich freilich nicht darum, sie zum Auftreten in Volksversammlungen und im Reichstage vorzubereiten. Das richtige Lesen und Sprechen fördern wir zwar nach Kräften, aber unser wichtigstes Ziel ist doch, dafs der Schüler seine Gedanken schriftlich korrekt, angemessen und zusammenhängend darstellen lerne. Darauf beziehen sich aber auch alle praktischen Ratschläge, welche Cicero für die Kunst der Rede giebt. Ist ihm das Schreiben ja doch die beste Vorbereitung für das Reden. Stilus optimus dicendi effector et magister. Ganz abgesehen von der oben gerühmten Klarheit, mit welcher in diesen Schriften das Verhältnis zwischen dem Gedanken und dem Wort, sowie das Wesen der schönen Form erörtert wird, abgesehen auch von den glücklichen litterarischen Charakteristiken, auf welche jene Theorie angewandt wird und für welche sich, da sie in ihrer Gesamtheit die möglichen Haupttypen darstellen, in allen Litteraturen Gegenbilder finden, bieten diese Schriften eine erstaunliche Fülle auch für den Schüler bei seinen bescheidenen Aufsätzen verwertbarer Anleitungen. Deshalb sollte auch jeder Lehrer des Deutschen sie genau und gründlich studiert haben. Hier an der Quelle geschöpft, wirkt das alles belebender, als wenn man es aus einem modernen rhetorischen Hülfsbüchlein sich zu eigen macht. Dahin gehört alles, was über die Übungen des Redners, über das Auffinden und Ordnen des Stoffes, über das Beweisen und Widerlegen, über die Einleitung und den Schlufs gesagt wird. Soll das alles freilich befruchtend und nicht vielmehr abschreckend wirken, so mufs es dem Schüler nicht als ein Fremdes, von seiner gewöhnlichen Art durch eine weite Kluft Getrenntes geboten werden, sondern als die natürliche Antwort auf den auch in ihm lebenden unklaren Drang, seinen Gedankenkeim sich mit der Ordnung und Gesetzmäfsigkeit aller natürlichen Entwickelungen entfalten und reifen zu lassen. Nicht wie willkürliche, konventionelle Regeln dürfen ihm diese Vorschriften der Rhetorik erscheinen. Das sind sie auch in der That in Ciceros Darstellung nicht. Wie der Logiker die natürlichen Denkgesetze belauscht, so belauscht der wahre Rhetoriker die natürlichen Darstellungsgesetze des menschlichen Geistes. Dort findet er reichen Stoff für seine Beobachtungen. So läfst auch Cicero die Kunst sich in treuer Abhängigkeit von der Natur entwickeln und läfst es sich gerade angelegen sein, die unnatürlich künstliche und an überflüssigen Spaltungen überreiche Schulrhetorik zu bekämpfen. Er schleicht sich hier leise in die Seelen der Schüler hinein, und es kann deshalb unmöglich in ihnen das Gefühl entstehen, als wenn die einfache, ihnen genehme Art sich auszudrücken und Gedanken zu entwickeln durch etwas anderes und geheimnisvoll Schweres ersetzt werden solle. Auch belehrt er ausdrücklich darüber, dafs die Kunst in jeder Gestalt älter ist

als ihre Theorie, und dafs die wahre Theorie nichts ist als eine geordnete Zusammenstellung von Beobachtungen, welche aus den besten Mustern gewonnen sind. In hervorragendem Grade zeigt Cicero hier jene Gabe des Redners, welche zugleich auch die Gabe des Lehrers sein soll, für seinen Gegenstand zu gewinnen und, trotz der hohen Anforderungen, welche er stellt, das aufgestellte Ideal als etwas Erreichbares erscheinen zu lassen: er scheint nicht sowohl zu lehren, als das naturgemäfse und selbstverständliche Verfahren alles Darstellens in Worten zu beleuchten. Hinsichtlich dieses praktisch verwertbaren Teiles der Rhetorik verweise ich auf Laas, welcher dort gleichfalls für die Ziele des höheren Unterrichts sehr Wichtiges in Menge findet[1]). Freilich bei Cicero sieht alles einladender aus. Laas geht im Spalten zu weit und liebt das Tüfteln. Gelinde und schmeichelnd, sagt Lessing, solle man gegen den Anfänger sein. Laas ist das in seinen Büchern ganz und gar nicht. Manches klingt nicht wie eine Anleitung, die Herzen zu lösen und zu öffnen, sondern geradezu wie eine Aufforderung zum Bangemachen. Summa ars est, cum ars non apparet, sagt Cicero von der Kunst. Das gilt auch von der pädagogischen Kunst. Wer stets scharfsinnige Grimassen schneidet oder Zornesblitze in seinen Augenwinkeln bereit hält, um sie gleich auf die hervorbrechenden Dummheiten und Unklarheiten zu schleudern, scheucht die Schüler in sich zurück.

Freilich, um diese Schriften mit Vorteil zu erklären, mufs man sich vorher von dem Gange des Ganzen einen Plan entwerfen. Weder den Brutus, noch den Orator, noch eines der drei Bücher De oratore sollte man ohne weiteres hinter einander weg lesen. Es gilt vielmehr die Idee des Ganzen in sich lebendig zu machen und dann vorsichtig gewählte Hauptabschnitte im Lichte dieser leitenden Gedanken zu zeigen.

Zum Schlufs noch einige Bemerkungen über die besonderen Vorzüge der einzelnen rhetorischen Schriften. Am reichsten und vielseitigsten sind die drei Bücher De oratore, am geschlossensten und schärfsten der Orator. In der ersten Schrift will Cicero den Weg zur wahren Beredsamkeit zeigen, in der zweiten, später verfafsten, das Bild des idealen Redners zeichnen. Beide sind aus demselben Geiste heraus verfafst und haben zahlreiche Parallelstellen. Viel genauer wird auf das Einzelne eingegangen in den umfangreicheren Büchern De oratore. So reich an Gedanken und so vollendet in der Form diese aber auch sind, werden sie doch noch von dem Orator übertroffen. Von allen Schriften Ciceros verdient diese am meisten auf der obersten Stufe des Gymnasiums gelesen zu werden. Genaueres freilich über die inventio und dispositio findet man nur in den Büchern De oratore.

[1]) Laas, Der deutsche Unterricht, Neuntes Kapitel: „Die stilistisch-rhetorische Seite des deutschen Unterrichts. Welche Anforderungen stellt sie an den Lehrer?“

Im Orator will er also das Idealbild des Redners schildern (die optima species et quasi figura dicendi). Die Einleitung (1 bis 10) knüpft an Platos Lehre an. Das eigentliche Metaphysische der Platonischen Idee geht hier verloren; aber Ciceros gewinnende und einleuchtende Erörterung dieses Begriffes hat über Plato gesiegt, indem die Idee, wie er sie erklärt, in diesem Sinne von allen modernen Sprachen angenommen und Gemeingut der Gebildeten geworden ist. Zur Ergänzung der aus der Erfahrung geschöpften Theorie, will er, soll das Idealbild herangezogen werden. Dieser Gedanke war neu in der litterarischen Kritik. Bis dahin hatte man es einzig für die Aufgabe des Kritikers gehalten, aus den Werken der Meister Regeln für die einzelnen Gattungen der Litteratur zu abstrahieren. Aristoteles selbst in seiner Poetik befolgt nur diese beobachtende Methode, welche zwar sehr vertrauenerweckend ist und nicht leicht in grobe Irrtümer verfallen läfst, aber doch in zu weiter Entfernung von den eigentlichen Geheimnissen der Kunst stehen bleibt. Unser Gedanke, sagt Cicero, kann stets über das sichtbar Schöne hinaus, und keine Wirklichkeit kann je an das nur geistig schaubare Urbild der Schönheit heran. So hat auch dem Ideal des Redners niemand je ganz entsprochen, nur an einzelnen Stellen hat sich bisher die höchste Vollkommenheit gezeigt. Und doch ist es dieses Ideal, welches zu hohem Fluge die Kraft giebt. In das Idealbild der Schönheit, welches in seiner Seele lebte, versenkte sich Phidias, als er seinen Zeus, seine Athene schuf. So ziemt es auch der Theorie der Beredsamkeit, über die Erfahrung hinaus bis zu jener idealen Vollkommenheit zu dringen, welche noch nie mit körperlichem Auge geschaut, mit körperlichem Ohre vernommen wurde. Gleichwohl verliert sich diese Schrift nicht in den Wolken. Selbst diese philosophische Einleitung, oder, wie ein moderner Ästhetiker sagen würde, diese metaphysische Grundlegung der Beredsamkeit, zeigt eine farbige, anschauliche, belebte Darstellung. Alles Nachfolgende aber bezieht sich fortwährend auf die vorhandenen Meisterwerke der Beredsamkeit. Darin darf man keinen Abfall von dem höheren Anfangsstandpunkte erblicken. Denn erklärt Cicero auch, dafs ein Ganzes von idealer Vollkommenheit noch von keinem Redner geboten worden ist, so gesteht er doch zugleich, dafs die einzelnen Züge der Vollkommenheit über die in die Erscheinung getretene Beredsamkeit zerstreut sind. Er staunt über die Mannigfaltigkeit der Gestaltungen auf diesem Gebiete, und nicht minder staunt er über die Mannigfaltigkeit der Geschmacksurteile. Um diesem Schwanken und dieser Vielheit gegenüber zu einem sichern Standpunkte zu gelangen, mufs man unter vorsichtiger Verwertung des in der Erfahrung Gegebenen die einheitliche, in erhabener Unbeweglichkeit über diesem wirren Treiben schwebende Idee mit des Geistes Auge zu erfassen suchen. Cicero hat dieser Schrift

nicht die Form eines Gesprächs gegeben, aber er vermeidet es auch hier in einen trockenen, schulmäfsigen, abstrakten Ton zu verfallen. Im Grunde ist das Ganze doch ein Gespräch mit Brutus. Was er oft gewifs mündlich mit diesem erörtert hatte, ist hier in litterarische Form gebracht, und gelegentlich macht Cicero geradezu Halt, um mit dem Freunde selbst einige Worte zu wechseln. Dafs es sich für Cicero bei der Theorie der Beredsamkeit im Grunde um das höhere Ziel der Formgebung überhaupt handelt, tritt in dieser Schrift besonders klar hervor. Alle Stilgattungen werden mit der eigentlichen Beredsamkeit verglichen und feinsinnig charakterisiert: die nichtigen Zierlichkeiten der Sophisten, die Formschönheit des Isokrates, die Redeweise des Philosophen, des Geschichtschreibers, des Dichters. Daran schliefst sich eine bewunderungswürdige Beschreibung der drei Gattungen der Beredsamkeit, welche der vollendete Redner, eine jede an ihrer Stelle, zu verwenden wissen wird. Freilich, seine ganze Kunst ist nichtig, wenn es ihm an Wissen fehlt und wenn nicht vor allem die Philosophie seinen Kopf geschult und ihm eine tiefe und vielseitige Kenntnis menschlicher Eigentümlichkeit verschafft hat. Der Schlufsabschnitt über den Rhythmus der kunstmäfsig gestalteten Rede kann nicht vollständig auf der Schule gelesen werden; aber nichts ist andererseits geeigneter, von der hohen Meinung, welche die Alten von der Kunstform der Rede hatten, eine Vorstellung zu verschaffen. Auch hier legt Cicero alles darauf an, das scheinbar Konventionelle der Gestaltung psychologisch aus einem inneren Drange der menschlichen Natur zu erklären. Auszuscheiden bei der Erklärung auf der Schule sind nach meinem Urteile 149—167 und 191 bis zum Schlufs.

Die umfangreichere Schrift De oratore verwirrt zunächst durch ihren Reichtum. Sie ist mit grofser Sorgfalt und Liebe geschrieben; aber jene Hauptgedanken von der engen Verbindung der wahren Beredsamkeit mit der Philosophie, von der kulturhistorischen Bedeutung der Beredsamkeit, von der Notwendigkeit wirklicher Studien, um auf die Höhe der wahren Kunst zu gelangen, haben dermafsen von Ciceros Geiste Besitz genommen, dafs er wiederholentlich darauf zu sprechen kommt. Wer lateinisch Geschriebenes schnell zu lesen fähig ist, wird an diesen Wiederholungen ähnlicher Gedanken keinen Anstofs nehmen; aber in dem Schultempo gelesen, möchten sie doch ermüdend wirken und aufserdem ein Hindernis werden, die übrigen Hauptabschnitte mit der wünschenswerten Ausführlichkeit zu behandeln. Im ersten Buche z. B. decken sich die Gedanken des Scaevola häufig mit denen des Antonius. Crassus selbst erörtert nicht blofs einmal, von wie weitem Umfange das Gebiet der Beredsamkeit sei und was alles der Redner wissen müsse, in welchem die ganze schützende, abwehrende, strafende, aufregende und besänftigende

Kraft der Beredsamkeit leben soll. Zu überschlagen ferner ist aus Crassus' Rede der ganze lange Abschnitt, welcher von der Bedeutung der Rechtswissenschaft für den Redner handelt. Erstens ist es ja einleuchtend, dafs für die gerichtliche Beredsamkeit eine Kenntnis dieser Dinge unentbehrlich ist; sodann enthalten diese Abschnitte juristische Schwierigkeiten, deren Erörterung nicht auf das Gymnasium gehört. Überdies mufs man beim Auswählen an diesem Gedanken festhalten, dafs es sich für die Schule bei der Erklärung dieser Schriften nicht sowohl darum handelt, mit den besonderen Aufgaben der antiken Beredsamkeit bekannt zu werden, als vielmehr die Rede überhaupt als Kunst kennen zu lernen. Die Beredsamkeit selbst hat heute ihre Bedeutung verloren. Auch wo an öffentlicher Stelle heute feierlich geredet wird, ist man mit einem Minimum von Formgeschick zufrieden, und Antonius würde, wenn er heute lebte, vielmehr sagen disertos se vidisse paucos, eloquentem neminem. Aber die Bedeutung des geschriebenen Wortes ist durch die Buchdruckerkunst bedeutend gesteigert. Mit Rücksicht darauf, dafs die Rhetorik uns heute die Kunst der Formgebung, der vollen und glücklichen Gedankenausprägung überhaupt und im besondern die Theorie der geschmackvollen, gereiften, kunstgemäfsen Prosadarstellung ist, wird man manchen an sich sehr interessanten Abschnitt des ersten Buches in der Schule ungelesen lassen, um für unsere Zwecke wichtigere aus dem zweiten und dritten Buche noch nach den allgemeinen Betrachtungen des ersten Buches lesen zu können. Was Antonius im zweiten Buche über die Auffindung des Stoffes, über die Fundstätten, über die Auswahl und Stellung der Argumente sagt, ist alles nicht blofs überraschend richtig, sondern auch heute praktisch verwertbar und nicht minder heute für die Schreibenden gültig. Alles ist so vortrefflich gesagt, dermafsen mit echter, reifer Bildung gesättigt und zu allen für das Gymnasium wichtigen Teilen der alten Kultur in Beziehung gesetzt, dafs man es kaum über sich gewinnen kann, einzelne Teile auszuscheiden. Für welche Abschnitte man sich aber auch entscheiden möge, man soll sie im Lichte des Ganzen zeigen. Allerdings kann der Schüler am Schlusse des Semesters nur einen Teil dieser umfangreichen Schrift gelesen haben; aber die vermittelnde und die Lücken der ausgewählten Abschnitte überbrückende Erklärung des Lehrers mufs ihm in alle Hauptgesetze, welche bei der kunstgemäfsen Darstellung der Gedanken zu beobachten sind, eine Einsicht verschafft haben. Aus dem dritten Buche, welches der elocutio gewidmet ist, vieles zu lesen, würde die Zeit nicht ausreichen. Auf die elementaren Forderungen der Korrektheit und Deutlichkeit ist der Schüler überdies oft genug hingewiesen. Was den Schmuck der poetischen und prosaischen Rede ferner betrifft, so ist ihm darüber sicherlich oft in den deutschen Stunden und bei der Erklärung der Schriftsteller ge-

redet worden. Was schliefslich die Bemerkungen über den Wohlklang und Rhythmus betrifft, so wird die Schule darauf verzichten müssen, weil sie für den heutigen Schüler zu fein sind. Den allgemeinen Gedanken freilich, dafs der Rhythmus eines natürlichen Ursprungs ist und dafs auch die Forderungen des Ohrs beim kunstgemäfsen Schreiben berücksichtigt werden müssen, verlohnt es sich umsomehr zu erörtern, als dasselbe ja von dem Ursprunge der poetischen Form gilt, welche gleichfalls eine durchaus natürliche Geburt unseres Geistes ist, nicht blofs eine zufällige Erfindung und eine hergebrachte Künstelei.

Ciceros dritte rhetorische Schrift, der Brutus, steht den beiden andern an Ergiebigkeit für die Schule weit nach. Handelte es sich in den lateinischen Stunden vornehmlich um das Römertum, so wäre diese Schrift, welche eine Aufzählung aller römischen Staatsmänner enthält, welche jemals geredet haben, an erster Stelle zu berücksichtigen. Gleichwohl enthält auch der Brutus Stellen von hervorragender Bedeutung für die Schule, z. B. die Geschichte der griechischen Beredsamkeit (25—52), die Darlegung von Ciceros eigenem Bildungsgange (301 bis 329). Diesen Abschnitten würden sich noch zugesellen können die Charakteristiken der wenigen hervorragenden römischen Redner vor Cicero (Cato 63—69, Antonius 139—143, Crassus 143—165, Cotta und Sulpicius 202—210, Hortensius 229—231, 301—303, C. Julius Caesar 251—263, C. Licinius Calvus und die pseudo-attische Beredsamkeit 283—292). — Auch der Brutus aber würde mit den aufgezählten Abschnitten ausreichenden Stoff für ein Semester bieten, wenn man die kleine Schrift de optimo genere oratorum dazu nimmt, welche mit einer glänzenden Klarheit das allen Formen des Atticismus zu Grunde liegende Gemeinsame erörtert.

Was die litterarhistorischen Bestandteile dieser Schriften betrifft, so hat sich Cicero selbst hinsichtlich der Griechen fast durchgängig an der Besprechung von Schriftstellern genügen lassen, für welche das Interesse des Schülers auf der obersten Stufe schon gewonnen ist und welche in ihrer Gesamtheit ungefähr den Kreis der möglichen reinen Hauptformen umschliefsen. Diese Abschnitte ziemt es sich mit aller Gründlichkeit zu erörtern und alle im Schüler schon vorhandenen Urteilskeime dabei zur vollen Entfaltung zu bringen. Anders steht es mit den Abschnitten, welche auf die römische Beredsamkeit zielen. Diese Redner sind meist nur Namen für uns heute, und die bedeutendsten unter ihnen, Antonius und Crassus selbst, sind doch wie von einem idealen Nebel umgossen. Sie alle freilich, die hier kürzer oder ausführlicher besprochen werden, haben im öffentlichen Leben eine Rolle gespielt, und manche von ihnen stehen sogar im Vordergrunde der Geschichte. Aber bei der Fülle des Wichtigeren wird auf eine Ausnutzung dieser Schriften

nach der historisch-politischen Seite hin verzichtet werden müssen. Wichtig sind sie auch aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, aber nicht deswegen brauchen sie auf der Schule gelesen zu werden, weil hier zahllose Namen vorkommen, an welche anknüpfend man die ganze römische Geschichte wiederholen kann. Die Gefahr abzuschweifen liegt hier nahe. Von dem Biographischen und im engeren Sinne Historischen, was die Ausgabe von Piderit in der Einleitung und in den indices bietet, mag an der betreffenden Stelle, was unumgänglich notwendig scheint, eingeschaltet werden. Dann aber beginnt hier erst die eigentliche Erklärung. Den Ideengehalt dieser Schriften fruchtbar auszunutzen ist natürlich viel schwerer als z. B. des längeren und breiteren von der Anklage des Crassus gegen C. Papirius Carbo zu reden, welcher, erst ein Anhänger des Tib. Gracchus, nachher als Consul den L. Opimius verteidigte, auf dessen Veranlassung C. Gracchus getötet worden war, oder sich an die Cimbern und an Marius zu verlieren, weil M. Antonius den Cn. Papirius Carbo anklagte, weil er sich als Consul im Jahre 113 von den Cimbern bei Noreja hatte besiegen lassen, oder zu erörtern, weshalb P. Sulpicius Rufus von den Optimaten zu Marius überging. Nichts ist wohlfeiler als Derartiges bei der Erklärung breit auszuspinnen. Es handelt sich aber in diesen Schriften um Höheres und Wichtigeres. Die bedeutsamste Eigentümlichkeit des gebildeten Menschen, das dunkel Empfundene und als Gedankenkeim erst in den Tiefen seiner Seele Vorhandene hervorzuziehen, auszubreiten, durch Worte zu gestalten und auch für andere klar, gewinnend und erschütternd zu machen, soll der Schüler hier verstehen, würdigen, und in sich selbst auch pflegen lernen. Grau aber kann diese Theorie nicht scheinen, weil sie sich stets an die berühmten, auch dem Schüler faſsbaren Muster der Griechen anlehnt. Die Armut hinsichtlich des Wesentlichen kann nie durch Fülle des Unwesentlichen ersetzt werden. Man enthalte sich also bei der Erklärung dieser Schriften möglichst aller Ausschweifungen in die politische und militärische Geschichte, welche zu allen Zeiten eine breite Rettungsinsel für die Interpretenverlegenheit gewesen ist. Dergleichen ist ganz nützlich und fruchtbar zu wissen; aber es ist doch dem, was hier breit im Mittelpunkte des Interesses dasteht, nicht gleich zu achten. Wenn die Zeit ausreichte, könnte man freilich diese Schriften noch nach einer anderen Seite hin fruchtbar machen: man könnte daraus eine Anzahl bedeutender Charakter- und Bildungstypen römischer Männer gewinnen. Das wäre von kulturhistorischer Bedeutsamkeit und würde sich nicht bloſs flüchtig am Rande mit dem hier umspannten Kreise berühren.

Berlin. O. Weiſsenfels.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Friedrich Neue, Formenlehre der Lateinischen Sprache. Zweiter Band: Adjectiva, Numeralia, Pronomina, Adverbia, Präpositionen, Conjunctionen, Interjectionen. Dritte, gänzlich neu bearbeitete Auflage von C. Wagener. Berlin, S. Calvary u. Co., 1888. Subskriptionspreis der Lieferung 1,50 M. (nach Vollendung des Bandes tritt der Ladenpreis von 2 M. für die Lieferung ein; einzelne Lieferungen werden nicht abgegeben).

Das Neuesche Werk ist erst im letzten Dezennium in der ihm gebührenden Weise anerkannt worden und zu allgemeiner Geltung gelangt. Der Grund dieser Erscheinung wird hauptsächlich darin zu finden sein, dafs die Benutzung der ersten Auflage eine schwierige und unerfreuliche war. Nicht deshalb unerfreulich, weil sehr viele Citate mit den neusten Ausgaben der Schriftsteller nicht mehr übereinstimmten, oder weil man erkannte, dafs Belege fehlten, dafs die Angaben über die Lesart der Handschriften nicht überall zuverlässig waren u. dergl. m., sondern in erster Linie wegen des grofsartigen Mangels an Übersichtlichkeit, der den Leser zu längerem Suchen verurteilte, als ihm Zeit und Lust gestatten wollten. In dieser Hinsicht brachte auch die zweite Ausgabe selbst keine wesentliche Abhülfe; aber da erschien ein ausführlicher, höchst sorgfältig gearbeiteter Index von C. Wagener, und mit dessen Hülfe war nun alles ganz leicht und bequem aufzufinden. In der dritten Auflage ist jetzt auch der angegebene äufsere Mangel bedeutend vermindert: der Inhalt ist klarer gruppiert, Wichtiges ist durch Kursivschrift und andere typographische Mittel hervorgehoben, namentlich ist durch zahlreiche Absätze ein schnellerer Überblick möglich gemacht.

So lange Neue lebte, hat er unverdrossen gesammelt und gesichtet, um den Inhalt seines Werkes immer vollständiger und zuverlässiger zu machen, und so stellt die zweite Auflage (1. Band 1877, 2. Band 1875) einen bedeutenden Fortschritt gegen die erste dar. Wer aber die dritte Auflage betrachtet (auch jetzt erscheint der 2. Band zuerst), der wird über die Fülle des hier gebotenen Materials staunen und den alten Neue in diesem Gewande kaum wiedererkennen.

Es gehört ein Fleifs und eine Ausdauer sonder gleichen dazu, diese tausend und aber tausend Stellen auf ihre Richtigkeit hin zu prüfen und daneben durch eigene Sammlungen aus der umfangreichen Litteratur (die späteren Schriftsteller hatte Neue fast gar nicht berücksichtigt) die vorhandenen Angaben zu ergänzen. Wagener, der dieser Aufgabe seit Jahren obliegt, verdient den gröfsten Dank, dafs er sich der Riesenarbeit unterzogen hat, deren Bewältigung, so sollte man meinen, die Kräfte eines einzelnen weit übersteigt. Wagener hat wiederholt gezeigt, dafs er auf diesem Gebiete so zu Hause ist wie zeitweilig kein anderer; demnach konnte die Besorgung der neuen Auflage in bessere Hände nicht gelegt werden. Die bisher ausgegebenen vier Lieferungen (bis S. 256, entsprechend 129 Seiten der zweiten Auflage) zeigen das Werk nicht nur in vollkommener Umgestaltung, sondern auch in durchgängiger Verbesserung.

Infolge der Vermehrung und Erweiterung wird der 2. Band in zwei Teile zerlegt werden. Da die Seitenzahlen der zweiten Auflage am Rande verzeichnet sind, bleibt das Register auch für die dritte Auflage verwendbar. In das Register selbst sollen diejenigen Formen, die auch bei dieser dritten Auflage noch übersehen worden, an den betreffenden Stellen Aufnahme finden.

Den Abnehmern des 2. und 3. Bandes wird der 1. Band und das Register vom Verleger zu einem billigeren Preise geliefert.

Berlin. H. J. Müller.

E. Lammert, Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen. Kursus der Quarta. Leipzig, Fües' Verlag (R. Reisland), 1888. IV und 137 S. geb. 1,20 M.

Seinen jetzt schon in dritter bezw. in zweiter Auflage vorliegenden Übungsbüchern für den Unterricht im Lateinischen in Sexta und Quinta hat Lammert den Kursus der Quarta folgen lassen, so dafs wir nun dessen Lehrgang für den lateinischen Elementarunterricht abgeschlossen vor uns haben. Die beiden ersten Kurse haben günstige Beurteilung gefunden (vgl. G. Faltin in dieser Zeitschrift 1885 S. 230 f., B. Lehmann, Philol. Rundschau 1885 Sp. 1628 ff.) und scheinen sich, wie die bald nötig gewordenen neuen Auflagen beweisen, im Unterricht bewährt zu haben. Und daran wird sich allerdings nicht zweifeln lassen, dafs, wie früher und vielfach noch jetzt an der Hand von Spiefs oder Ostermann ohne ausgesprochene Methode, aber mit vielem Zeitaufwand und vieler Mühe seitens der Schüler, so auch mit den Lammertschen Büchern, die sich jedenfalls durch einen reichhaltigen Übungsstoff auszeichnen, die lateinische Sprache gelehrt werden kann. Aber heute sieht man bei einem neu erschienenen Übungsbuche für den Unterricht im Lateinischen denn doch auch darnach, wie der Verf. sich zu den methodischen Bestrebungen eines Perthes, Lattmann, Fries, Frick u. a. stellt.

Wenn wir nun das uns vorliegende Buch im folgenden einer Prüfung unterziehen, so wird dies nicht geschehen können, ohne dafs wir gelegentlich auf die früher erschienenen Kurse für Sexta und Quinta zurückkommen.

Die Einrichtung des Lammertschen Buches für Quarta ist die, dafs nach einer kurzen Einleitung die sprachlichen Erscheinungen, mit denen der Schüler erst durch längeren Gebrauch bekannt wird (vgl. Einl. S. IV), wie Accusativus cum infinitivo, Participialkonstruktionen und Nebensätze, vorausgestellt werden, dann die nach des Verfs. Ansicht leichter zu behaltende Kasuslehre folgt. Bei den einzelnen Abschnitten sind lateinische Übungssätze aus den früheren Kursen in geringer Zahl den deutschen Übungsstücken vorgesetzt. Die letzteren sind Einzelsätze in grofser Anzahl und zusammenhängende Stücke meist historischen Inhalts oder Fabeln, jene nur zum kleinsten Teile im Anschlufs an Nepos gearbeitet. Zuletzt folgen eine Reihe von Erzählungen über Hercules und Epaminondas zur allgemeinen Wiederholung, ein Anhang der Redensarten und ein deutschlateinisches Wörterverzeichnis.

Was zunächst die Anordnung des grammatischen Stoffes angeht, so können wir uns mit dem Einl. S. IV ausgesprochenen Grundsatze, „mit der Einübung derjenigen Spracherscheinungen, mit denen der Schüler nur durch längeren Gebrauch wirklich vertraut werden kann, so früh als möglich zu beginnen“, nicht einverstanden erklären. Auch die Kasuslehre, welche so an das Ende des Kursus gerückt wird, bietet eine ganze Reihe von schwerer zu behaltenden Kapiteln. Ferner wird auf diese Weise beispielsweise der Accusativus cum infinitivo von der ihm bei dem Objekt zukommenden Stellung losgelöst; es wird die Stellung der adverbiellen Bestimmungen, vor allem des Ablativus absolutus innerhalb des Satzes nicht wahrgenommen; es werden die Erscheinungen des Accusativus cum infinitivo und des Nominativus cum infinitivo nach *iubeo, veto, dicunt* bezw. nach *iubeor*, *vetor*, *dicor* auseinandergerissen. Und wenn heute, wo man sich allmählich gewöhnt hat, die Lektüre, wenigstens vornehmlich im propädeutischen Unterricht der lateinischen Syntax, als Ausgangspunkt der grammatischen Belehrung zu betrachten [1]), insofern eine Reihe bei der Lektüre erklärter grammatischer Erscheinungen, sobald es an der Zeit scheint, zu einer Übersicht einzelner Kapitel der Grammatik in besonderen Stunden zusammengefafst werden, so mag hierbei die Anordnung des grammatischen Stoffes im Übungsbuche als gleichgiltig erscheinen; aber da letzteres doch zugleich auch ein wissenschaftliches Lehrbuch ist, so sollte es nur nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten seinen Stoff an-

---

[1]) Vgl. O. Josupeit über den lateinischen Unterricht in IV, Insterburg 1884 (S. 4), W. Fries in dieser Zeitschrift 1887 S. 585 ff., A. Wilms in Masius' Jahrb. 1887 S. 194.

ordnen: es biete den grammatischen Stoff dar als Syntax des Satzes und Syntax der Kasus.

Auch in Bezug auf die Auswahl des Stoffes im einzelnen kann es nicht an Ausstellungen fehlen. So sehr einerseits des Verfassers Grundsatz (Einl. S. IV), nur das Notwendigste heranzuziehen, Billigung finden mufs, so unbegreiflich erscheint es anderseits, dafs der Ablativus causae, instrumenti, mensurae und temporis vollständig fehlt. Vermifst wird auch die passive Konstruktion von *celare* (vgl. Nepos Alcib. 5, 2), Abschn. XXXII *dignari* und *laetari*, Absch. XXXVII *alienus*, bei den Verben mit dem Dativ *nubo* und *incommodo*, die gleichwohl in Übungsbeispielen erscheinen, weniger vielleicht Abschn. XV *rogare aliquem sententiam*, Abschn. XXXIV *indigere* mit dem Genetivus (bei Nepos viermal); beim Ablat. absol. entbehrt man ungern Beispiele wie *me duce, nobis consulibus* u. dergl. Die Städtenamen werden besser der Quarta vorbehalten, als dafs man sie schon in Quinta durchnimmt, dann aber *domus* in Verbindung mit den Pronomina, während *humus* ganz wegfallen kann. Abschn. XIV würde ich *fugior* fallen lassen, das fast nur von Sachen gesagt wird und mehr poetisch ist. Abschn. XXII kann *odio esse* als Passivum zu *odi* nebst den gleichen Konstruktionen für Tertia aufgespart werden. Überhaupt mufs für die Stoffauswahl vornehmlich Nepos mafsgebend sein und die nach dieser Seite vorliegende Litteratur. Vgl. G. Wichert, Memorierstoff aus Nepos und Caesar zur Lehre von den Kasus (Magdeburg 1868) und B. Lupus, Der Sprachgebrauch des Cornel. Nepos (Berlin 1876), zu denen jetzt die trefflichen statistischen Nachweisungen bei E. Köhler, Der Sprachgebrauch des Cornelius Nepos in der Kasussyntax (Gotha, F. A. Perthes, 1889) kommen.

Den einzelnen Abschnitten hat der Verf. aus den beiden Kursen für VI und V entnommene lateinische Übungssätzchen vorgesetzt. Sofern dem Schüler auf diese Weise früher Dagewesenes ins Gedächtnis zurückgerufen und eine Anknüpfung des Neuen an Bekanntes ermöglicht wird, ist diese Einrichtung löblich; zu wünschen wäre nur, dafs diese Sätzchen in einer Anzahl und Vollständigkeit — es ist meist bei jedem Abschnitt nur ein Satz — vorlägen, dafs sie die Ableitung der grammatischen Erscheinungen vollständig gestatteten.

Diese werden nicht in der Form von Regeln gegeben; der Verf. stellt die Fassung der letzteren der Grammatik und dem Ermessen des Lehrers anheim (vgl. Einl. des Übungsbbuches für Quinta S. V). Und wenn sich ja vieles aus der Syntax mehr an das Verständnis als an eine gedächtnismäfsige Aneignung wendet (vgl. Lattmann, Vorrede zum Lernheft und Repetitorium der lateinischen Syntax 1887 S. IV), so bilden die auf der Stufe der Quarta, wo das Gedächtnis noch leicht empfänglich ist, eingeprägten Regeln gewissermafsen das Gerippe, an das späterhin

mancherlei anwachsen kann. Zu diesem Zwecke gebe man im Übungsbuche die Regeln in einer das Auswendiglernen gestattenden Form; man gebe neben Schriftsteller und Übungsbuch dem Quartaner nicht schon die Grammatik in die Hand.

Der reichhaltige Stoff, welcher in den Übungsstücken verwandt ist, erstrebt, wie das Vorwort besagt, „in der Einheit Mannigfaltigkeit. Die Einheit bildet das Altertum". Dies kann bis auf einige Fabeln und Briefe von den zusammenhängenden Stücken gelten, in welchen Anschlufs an Nepos in viel gröfserem Umfange zu wünschen wäre. Denn dieser Schriftsteller ist und bleibt nun doch einmal die beste Quartanerlektüre und bildet sie auch an den Anstalten, an denen vornehmlich bis jetzt die Lammertschen Bücher eingeführt waren. Anders steht es mit den Einzelsätzen, die einen viel zu breiten Raum einnehmen und bei den sonst notwendigen Übungen des Umformens des Übersetzten und Selbstbildens von Beispielen schlechterdings nicht bewältigt werden können. Betrachten wir die Beispiele zu Abschnitt I (Subjekt und Prädikat). Hier finden sich 13 Einzelsätze, von denen drei historischen, alle anderen philosophierenden Inhalts sind, als „die Mäfsigkeit ist die Gegnerin der Begierden", „die Furcht ist eine schlechte Wächterin", „das Landleben ist ein Lehrer der Sparsamkeit" u. dergl. Sind das dem Altertum eigene Wahrheiten? Oder besteht die Einheit etwa darin, dafs das eine oder andere Cicero einmal ausgesprochen hat, was allgemeine Lebenswahrheit ist und jeder andere, auch ein moderner Weiser einmal aussprechen kann? Oder man nehme Abschnitt XVII 1 (*decet* und *dedecet*) und 2 (*piget*, *pudet* etc.). Hier sind von 20 Einzelsätzen ebenfalls drei historischen Inhalts (Philippus, Atticus, Sokrates); alle anderen sind dieselben oder ähnliche, wie sie sich philosophischen Inhalts in anderen Übungsbüchern finden. Dies gilt mehr oder weniger von allen Übungsstücken. Und wo einmal historischer Stoff überwiegt, da waltet nicht etwa das chronologische Prinzip der Anordnung ob. Kurz, wir haben das so oft getadelte Satzgemenge vor uns, das den Schüler aus einem Vorstellungskreis in den anderen wirft und nicht zum ruhigen Genusse des Inhalts gelangen läfst. Der Schüler erhält nicht genügende Übung im historischen Stile, in dem er sich doch bis in die Sekunda zu bewegen hat. Endlich hängt mit der mangelnden Einheit des Übungsstoffes zusammen, dafs auch der Vokabelschatz sehr der Einheit entbehrt, dafs zu viele und zu vielerlei Vokabeln, darunter allzuviele Abstrakta dem Schüler entgegentreten. Doch darüber nachher noch ein Wort.

Es ist unter anderem besonders von W. Fries in dieser Zeitschrift 1887 S. 602 darauf hingewiesen worden, dafs mancherlei Mängel, die unsere Übungsbücher aufweisen, verschwinden würden, wenn dieselben ausschliefslich im Anschlufs an die Lektüre gearbeitete Übungsstücke bieten würden. Als ein Hauptmangel

mufs es bezeichnet werden, wenn Übungsstücke nur dazu gemacht sind, dem Schüler eine gewisse Regel bis zum Ermüden vorzuführen. Von diesem Fehler hat sich beispielsweise ein sonst tüchtiger Methodiker nicht frei zu machen gewufst; ich meine H. Meurer in seinem lateinischen Lesebuch für IV (Weimar, Böhlau, 1884). Was soll man dazu sagen, wenn hier in St. 24 in 13 Zeilen 6 mal *docere*, in St. 25 in 13 Zeilen 5 mal *celare*, in St. 35 der Accusativ der Ausdehnung im Raume in 15 Zeilen 10 mal, in St. 52 in 17 Zeilen 7 mal *aestimare*, in St. 91 in 14 Zeilen der Ablat. copiae et inopiae 13 mal zur Anwendung kommt? Oder wenn in St. 39 der Schüler in 19 Zeilen durch ebenso viele Städte, Länder und Inseln gehetzt wird? Wenn in St. 104 in den ersten 10 Zeilen *opus esse* nicht weniger als 7 mal erscheint? — Bei Lammert steht es in mehreren Stücken nicht viel besser. So kommt in dem Stücke „Von der Treue“ (S. 12) man 9 mal vor unter nicht geringer Vergewaltigung des deutschen Ausdruckes; S. 17 „Die stolze Krähe“ erscheint *videri* 5 mal in 12 Zeilen; S. 86 „Wer mufs am höchsten geschätzt werden?“ bringt den Genet. pretii 10 mal zur Anwendung, und S. 99 „Die sibyllinischen Bücher“ erscheint der Genet. bezw. Ablat. pretii 7 mal. — Es liegt auf der Hand, dafs mit solcher Vergewaltigung der Sprache auch eine das Interesse des Schülers stark beeinträchtigende Vergewaltigung des Stoffes eng verknüpft ist. Es genügt vollständig, wenn der Schüler innerhalb eines Stückes einmal oder zweimal Gelegenheit erhält zu zeigen, dafs er eine Regel anzuwenden versteht; ja allzuviel kann hier nur schaden. Und dann sehe man doch einmal zu, wie oft solche Übungsstücke Gelegenheit zur wiederholenden Anwendung des früher Gelernten bieten. Also weg mit diesen eigens zur Häufung von Schwierigkeiten zusammengedrechselten Übungsstücken.

Hinweg auch mit den Angaben und Anleitungen zur Übersetzung im deutschen Texte, die, wenn sie in allzu grofser Anzahl angewandt werden müssen, ein Beweis dafür sind, dafs dem Schüler zu viel zugemutet wird. Das Übungsstück auf S. 26 und 27 hat unter 72 Zeilen nur 32, die frei von solchen Bemerkungen sind. Die Vokabeln gehören in das Wörterverzeichnis, wenn es nun einmal ohne ein solches nicht gehen will. Ist es nun da, so ist unerläfsliche Bedingung, dafs es vollständig sei. Einige Stichproben jedoch liefsen uns vermissen die Wörter: Apfel, bändigen, ernähren, Heiterkeit, heranwachsen, opfern, Ringschule und Ursprung.

Viel weniger kann meines Erachtens auf dieser Stufe ein neben dem Übungsbuch herlaufendes Vokabularium entbehrt werden. Ist doch vielleicht keine Klasse zu nach mannigfachen Gesichtspunkten anzustellenden Wiederholungen der Vokabeln und Erweiterungen des Vokabelschatzes geeigneter als gerade die Quarta. Dabei mufs es als eine Forderung gesunder Methode

gelten, dafs die Vokabeln, die dem Schüler zum Auswendiglernen gegeben werden, ihm innerhalb des Satzes begegnet sind oder sich doch etymologisch an vorgekommene anschliefsen lassen, nicht aber, dafs das Vokabularium zahlreiche Vokabeln aufweise, vor allem die so sehr beliebten Abstrakta, zu deren Anwendung das Übungsbuch überhaupt keine Gelegenheit bietet[1]). Hiergegen hat auch Lammert in seinen Vokabularien für Sexta und Quinta gefehlt. Ich greife zwei Abschnitte aus dem letzteren heraus, um dieselben mit den Präparationen zu vergleichen, welche dem Übungsbuche angehängt sind. Adjektiva auf *us, a, um* und *er, a, um* giebt das Vokabularium 109, von denen sich 30 nicht in der Präparation finden, während diese 27 enthält, die nicht im Vokabularium erscheinen, darunter solche Vokabeln, die schlechterdings in Quinta oder später durchaus nicht entbehrt werden können, wie *bellicus, inimicus, iniustus, serenus* u. a. Anderseits können in einem Quintaner-Vokabularium sehr wohl fehlen Wörter wie *conducticius, defessus, dilucidus, expeditus, fecundus, frugifer, mortifer, pacifer, turbidus, verbosus.* Oder man greife zur *a*-Konjugation. Hier stehen im Vokabularium 94 Vokabeln, davon auch in der Präparation 75, aus welcher nicht aufgenommen sind 32, aber unbedingt aufgenommen werden mufsten *confirmare, evitare, emicare* (auch das Simplex fehlt), *potare, revocare* u. a., während auch hier eine ganze Reihe seltener gestrichen werden mufste und Vokabeln des Sextaner-Vokabulariums wie *aequus, alienus, amplus, cupidus, laetus, molestus, aestimare, celebrare, dubitare, iudicare* u. a. m. nicht wieder in den Präparationen des Quintanerbuches zu erscheinen brauchten.

Nach dem Vorgange anderer Herausgeber, besonders dem von Fries in der 2. Auflage des Buschschen Übungsbuches für IV, hat der Verf. eine nach sachlichen Gesichtspunkten geordnete Sammlung von Redensarten im Anhange folgen lassen, eine an und für sich erwünschte Beigabe, die jedoch die richtige Auswahl und nötige Beschränkung vermissen läfst. Es ist nicht allein mancherlei aufgenommen, was unter vorher behandelte Regeln fällt (*magni aestimare, magno emere, subsidio venire, nubere alicui*, das in der Regel fehlt, *rerum potiri, capitis damnare, pecunia multare* u. a. m.), sondern vieles könnte auch entweder ganz wegbleiben oder mufs doch einer späteren Klasse verbleiben, wie *regnum occupare, causam cognoscere, currendo*

---

[1]) In dieser Beziehung leistet Ostermann in der That so Erstaunliches, dafs ein zahlenmäfsiger Beweis hier nicht vorenthalten werden soll. Von den 1418 Vokabeln des Quintaner-Vokabulariums kommen in den zugehörigen Übungsstücken 440, in späteren Stücken 257, also im ganzen 697, d. h. nicht die Hälfte überhaupt zur Anwendung. In den einzelnen Abschnitten steht es verschieden, am besten noch bei der dritten Konjugation, wo sich nach den vorherigen Gesichtspunkten die Zahlen 303, 206, 27 ergeben, am schlimmsten bei den Adjektiven auf *us, a, um* etc. (160, 5, 83) und denjenigen der dritten Deklination (67, 4, 17).

exerceri, tertium stipendium mereri, militibus animos addere. Auch haben sich stilistische Bemerkungen (*vi et armis capere*) und ganze Sätzchen (*seditio erumpit*; *haec domus tribus talentis stat*) hierher verirrt. Jedenfalls ist von einem solchen Anhange das zuerst zu fordern, dafs er nichts enthalte, was über die der Klasse zuzuweisenden Regeln hinausgeht. Stilistisches bleibe einem eigenen Anhange vorbehalten, der in unserem Buche fehlt. Auch wird es vorzuziehen sein, die lateinischen Redensarten den deutschen Ausdrücken vorzusetzen. Im übrigen kann hier als Muster die oben angeführte Auswahl von Fries gelten. Ref. hat wiederholt die Schüler an der Hand der gelesenen Vitae des Nepos und des Übungsstoffes Phrasensammlungen anlegen lassen und ist jedes Mal ungefähr zu der Friesschen Auswahl gelangt.

Unsere Besprechung hat ergeben, dafs Lammerts Buch in mehrfacher Beziehung der Verbesserung bedarf, wenn es in der Flut heute erscheinender lateinischer Übungsbücher nicht untergehen will.

Elberfeld. Friedrich Seitz.

Eduard Brand, Nepossätze zur Einübung der lateinischen Casuslehre in der dritten Gymnasialklasse in 48 Lektionen. Bielitz 1889. IV u. 52 S.

Das Büchlein soll wohl der Quarta in derselben Weise dienen, wie meine Cäsarsätze (2. Aufl. Berlin, Weidmann) der Tertia. Da es diesen auch in der Anlage sehr ähnelt, so würde die Vermutung nahe liegen, dafs Verf. sich mein Buch zum Vorbild genommen hat. Er selbst spricht aber nicht davon und scheint demnach die „Cäsarsätze“ nicht zu kennen. Es versteht sich, dafs ich den Gedanken, der unseren Büchern (wie auch den jüngst, ebenfalls in Österreich, erschienenen „Curtiussätzen“) zu Grunde liegt, für richtig halte. Die österreichischen Instruktionen sprechen ihn streng aus und verlangen strikte Beachtung desselben. Wir haben deshalb hier nicht nötig, das praecedant exempla sonderlich zu betonen oder gar zu verteidigen.

Was ich an dem Büchlein geändert wünsche, ist etwa Folgendes. 1) Der Stoff beschränkt sich lediglich auf die Rektions- und Kasuslehre, einschl. Präpositionen. Das ist allerdings das Hauptpensum in IV. Aber wir wissen, dafs an den Anfang dieses Schuljahres schon wegen der Lektüre die Durchnahme der wichtigsten Stücke aus der Satzsyntax gehört und die Kasuslehre lange nicht die Wichtigkeit hat, die man ihr früher zuwies. Da kann vieles entbehrt werden, was man gereimt oder ungereimt unter bedeutendem Zeitverlust dem Schüler doch nur auf dem Wege der Gewohnheit beibringt, oft rein als Vokabel. Dafür beanspruchen aber die Thürangeln des lateinischen Stils, die Infinitiv- und Participialkonstruktionen nebst Zeitfolge und indirekter Frage, so eindringende Beschäftigung, dafs man ihnen schon in

IV ernste Beachtung schenken mufs. Diese Opposition trifft den Verf. nicht, der sich nach den erlassenen Bestimmungen zu richten hatte. Aber trotzdem hätte er mit weiterem Blicke sein Buch auch für die deutschen Quarten nützlicher machen können, wenn er sich nicht auf die Kasuslehre beschränkt hätte. Das wäre auch ohne Vermehrung des Umfanges möglich; denn einmal ist der Druck, gelinde gesagt, weitläufig, und dann konnte mancherlei ruhig wegbleiben, z. B. die Beispiele für *admirari aliquid* oder *aliquem*. Ich möchte wissen, welcher deutsche Knabe hier straucheln sollte. 2) Die Anordnung innerhalb der einzelnen „Lektionen" mufs m. E. geändert werden. Jetzt folgt sie dem Nepos, sie mufs aber der Grammatik nachgehen. Nur dann gewährt sie den wünschenswerten Überblick über die Npossprache. Jetzt findet man hintereinander S. 9f.: *obire, aggredi, circumire, praeterire, inire, adoriri, inire, coire, convenire, adire, aggredi* etc., und anderswo noch buntscheckigere Stellen. Nach der vorliegenden Ordnung bemerkt man z. B. erst gar nicht, dafs der Acc. der Ausdehnung nur einmal lokal ist, sonst stets temporal, was übrigens nicht so streng zu nehmen ist, denn z. B. auch Hann. 6, 3 findet sich lokale Ausdehnung im Acc. 3) Im einzelnen liefse sich noch manches bessern. Gleich im 1. Abschnitte ist die 3. Pers. Plur. für das deutsche „man" in bedenklicher Weite angewandt, z. B. *tribuebant* und *expulissent* in Satz 4, ähnlich in Satz 6, 17, 18, wo nach *populus, vulgus* u. dgl. die constructio ad sensum anzunehmen ist. Einzelne Sätze sind zu dürftig, wie I 3, 12 u. V 8, 4, andere grammatisch unpassend wie I 5, 10, einige sprachlich bedenklich wie I 5, 12 *incidit in eandem invidiam quam pater*, wieder einige ständen zweckmäfsiger anderswo, wie I 2, 3 besser unter I 6, II 6, 3 unter II 4 u. ä. Dafs mancher Satz gestrichen werden könnte, ist oben schon erwähnt. Der Druck ist meist korrekt, zu verbessern sind S. 9, 7 v. u. *praeterunda*, S. 17, 11 v. o. *qantas*, S. 36 Abl. seperativus, aufserdem empfiehlt es sich *Carthagin.* (nicht *Karth.*) und *Ioniae* (nicht *Joniae*) zu schreiben. Der Text ist nach Fleckeisen gegeben; ich nehme an, dafs dort V 10, 1 in der gelieferten Fassung steht; Halm las aber (Milt. 4, 3) *quam celeri opus esset auxilio* und diese Lesart gefällt mir für den vorliegenden Zweck besser.

Damit soll nicht gesagt sein, dafs diese Sammlung von Nepossätzen in unsern Quarten nicht mit gutem Nutzen gebraucht werden könnte, zumal die angedeuteten Mängel leicht abstellbar sind. Wir hoffen im Interesse des induktiven Unterrichts dem Büchlein bald im gereinigten Röcklein wieder zu begegnen.

Nienburg a. W. F. Fügner.

H. D. Müller und J. Lattmann, Griechische Grammatik für Gymnasien auf Grundlage der vergleichenden Sprachforschung bearbeitet. Zweiter Teil. Ausgabe B. Syntax der attischen Prosa von H. D. Müller. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1888. 116 S. 1,40 M.

Das Unternehmen der beiden oben genannten, in der pädagogischen Welt wohl bekannten Verfasser, eine griechische Grammatik für Gymnasien auf Grund der vergleichenden Sprachforschung zu schaffen, hatte durch das Erscheinen des zweiten, die Syntax behandelnden Teiles — von H. D. Müller, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1887 — eigentlich seinen Abschlufs erreicht. Der Erfolg dieses ohne Zweifel gewagten Unternehmens konnte als ein günstiger bezeichnet werden; denn die Kritik hat einerseits die wissenschaftliche Bedeutung sowohl der Formenlehre als auch der Syntax rückhaltlos anerkannt, andererseits sich, was sehr viel sagen will, gegenüber der Frage nach dem Gebrauch und der Einführung auf Gymnasien nicht ablehnend verhalten. In der WS. f. klass. Phil. 1887 Nr. 29/30 sagt J. Sitzler von der Syntax: „An erster Stelle möchte ich das Studium derselben allen Lehrern des Griechischen, dann aber überhaupt allen, die im Griechischen schon etwas weiter vorgeschritten sind, empfehlen, sie werden daraus eine Fülle von Belehrung und Anregung schöpfen. In der Schule wird sich das Buch meiner Meinung nach nur in der Hand eines tüchtigen und erfahrenen Lehrers empfehlen.“ Nichts desto weniger ist von dieser Syntax eine neue, „Ausgabe B. Syntax der attischen Prosa“ betitelte Bearbeitung von demselben Verf. erschienen, und um diese handelt es sich bei der folgenden Besprechung.

Verf. ist, wie er in der Vorrede sagt, an die Umgestaltung der ursprünglichen Ausgabe der Syntax nicht ohne Bedenken herangetreten, da ihm bei einer Grammatik für den Schulgebrauch eine Beschränkung auf die attische Prosa weder wissenschaftlich noch didaktisch richtig erschien. Nur praktische Gründe, besonders die in der Lehrerwelt hervorgetretenen Wünsche nach kürzerer Fassung und nach Ausscheidung alles Überflüssigen, wie des homerischen und des dichterischen Sprachgebrauchs, Wünsche, die bei dem heutigen Betriebe des Griechischen auf unseren Gymnasien nicht ohne Berechtigung zu sein schienen, haben ihn aus seiner prinzipiellen Stellung herausgedrängt. Für Ref. ist die Frage nach dem Quantum in der vorliegenden Ausgabe von geringer Bedeutung; für ihn handelt es sich lediglich darum, dafs Verf. in der kürzer gefafsten Syntax ein noch brauchbareres, den heutigen Verhältnissen noch entsprechenderes Schulbuch hat schaffen wollen, und dieser Gesichtspunkt soll es denn auch hauptsächlich sein, welcher der folgenden Beurteilung zu Grunde liegt.

Die allgemeine Einteilung in dem Buche zunächst ist die übliche. Was die besondere betrifft, so hat der wissenschaftlich vergleichende Standpunkt bei der Lehre von den Kasus eine

wesentliche Abweichung von den sonstigen Grammatiken notwendig gemacht. Diese Abweichung zeigt sich zuerst in der an der Spitze der Kasuslehre befindlichen, allgemein vergleichenden Übersicht der lateinischen und der griechischen Kasus, dann besonders in den kurzen sachlichen, die ursprüngliche Bedeutung und die Entwickelung der einzelnen Kasus vorführenden Vorbemerkungen. Klar und leicht verständlich sind diese beim Accusativ und beim Dativ und daher auch vom Standpunkte der Schule aus entschieden annehmbar, weniger bei dem sogenannten uneigentlichen Genetiv (S. 40), bei dem der Zusammenhang der einzelnen Fälle mit dem Ganzen nur äufserlich ist. Es liegt in der Natur der Sache, dafs die Kasuslehre unter dem Einflusse der grundlegenden Gesichtspunkte die der sonstigen Schulgrammatiken an Umfang nicht unbedeutend übertrifft, aber allgemein betrachtet ist der gleichzeitige Gewinn an innerem Zusammenhang angesichts der zweifellosen Thatsache, dafs die Lehre von den Kasus unsern Schülern bei dem Mangel an leitenden Gesichtspunkten wegen der hohen Anforderungen an das Gedächtnis der Lernenden nicht unerhebliche Schwierigkeiten bereitet, für die Schule so hoch anzuschlagen, dafs auch eine etwas gröfsere Fülle von Arten und Unterarten leicht mit in Kauf genommen werden kann.

Rückhaltlose Anerkennung verdienen die Einleitungen zu den Modis (S. 64), zum Infinitiv (S. 94), dessen Erklärung als erstarrter Lokalis oder Dativ auch die Schule annehmen und verwerten mufs, und zum Participium; weniger praktisch gehalten dagegen sind die Bemerkungen zur Tempuslehre. Die grofse Menge von grammatisch wissenschaftlichen Bezeichnungen, deren Erklärung teilweise ganz unterbleibt, teilweise erst im Kapitel über die Modi folgt, dann der übertriebene Gebrauch fremder Termini, für welche die deutsche Sprache gleichwertig gute Bezeichnungen hat, sind in hohem Grade störend und dem heutigen Unterrichtsbetriebe hinderlich. Welche Mühe hätte der Lehrer mit Erörterungen über Ausdrücke, wie kongruente und inkongruente Gleichzeitigkeit, Koinzidenz, Antecedenz? Warum sollen für Ausdrücke, wie actio continua et iterativa, achronistisch, präterital, definit, indefinit nicht die ganz geläufigen deutschen gewählt werden? Wir haben im grammatischen Unterricht doch gewifs schon an und für sich eine solche Masse von fremden Kunstausdrücken, dafs wir unsern Schülern, auch wenn sie auf dem Standpunkt stehen müssen, die Bedeutungen für neu eingeführte leicht zu finden, oder wenigstens gegebenenfalls zu begreifen, nicht noch mehr und zwar ohne ersichtlichen Grund zumuten dürfen. Die Vorliebe für Fremdausdrücke scheint überhaupt eine schwache Seite des Herrn Verf.s zu sein; so braucht er gern Ausdrücke, wie componiert, supplierend, oder Bezeichnungen, wie pro Imperativo. Ref. glaubt dagegen vom Standpunkte der Schule aus Protest einlegen zu müssen.

Die Ausführungen im einzelnen sind, wenn man von den gerügten Übelständen absieht, fast durchweg lobenswert. So besonders die Abschnitte über den Artikel (S. 4 ff.), über die Pronomina (S. 12 ff.), von denen letzterer mit seiner klaren, übersichtlichen und sehr eingehenden Entwickelung einer gewifs jedem Lehrer der griechischen Syntax bekannten Kalamität, dafs im Gebrauch der Pronomina selten bei den Schülern der oberen Klassen einige Sicherheit zu erreichen ist, abzuhelfen im stande zu sein scheint, ferner über die Fragesätze (S. 70 ff.), über die abhängigen Konsekutivsätze (S. 78 ff.), über die Relativsätze (S. 81 ff.). Ob das Kapitel über die Bedingungssätze (S. 89) mit seiner neuen, wenn auch folgerichtigen Nomenklatur bei der Einteilung in indikativische, konjunktivische oder potentiale, optativische oder fiktive und kondizionale Bedingungssätze, d. i. Bedingungssätze im Modus condicionalis, überall Beifall finden wird, erscheint Ref. zweifelhaft; dafs Verf. selbst bei der letzten Art die Umschreibung „Bedingungssätze im Mod. cond.“ für nötig hält, ist schon an sich bedenklich.

Die Art, wie das Latein und das Deutsche zum Vergleich herangezogen werden, findet den ungeteilten Beifall des Ref. Dafs deutsche Beispiele trotz der vielfachen Berührungspunkte unserer Sprache mit dem Griechischen nur in mäfsigem Umfange vorkommen, wird bei einem grammatischen Lehrbuche jedermann billigen. Nur Einzelheiten, die aber nicht so schwer ins Gewicht fallen, wären vielleicht zu bemängeln, so wenn S. 11 bei dem Beispiele *Θεμιστοκλῆς ἥκω* statt des Lateinischen *Themistocles venio* die deutsche, nicht einmal übereinstimmende Übersetzung „ich Them. komme“ angezogen wird, oder bei dem Abschnitte über das innere Objekt (S. 21) nur deutsche Wendungen verglichen werden, nicht aber die bekannten lateinischen, wie *vitam miserrimam vivere, eosdem cursus currere*, oder beim Dativ der Beteiligung (S. 28) in dem Beispiele *orationem tibi dono misi* die dem Griechischen entsprechende lateinische Konstruktion, die das nominale Prädikat zuläfst, nicht angeführt wird, oder bei den Verbis memoriae (S. 39) nicht der im Lateinischen ganz gewöhnlichen Konstruktion des Accusativ eines Pronomens im Neutrum Erwähnung gethan wird. Doch, wie gesagt, diese Kleinigkeiten sollen nicht als Kapitalvergehen aufgefafst werden: mögen das lebendige Wort des Lehrers und die Findigkeit des Schülers auch zu ihrem Rechte kommen.

Ein Vorzug der Müllerschen Syntax ist die Fülle von Beispielen; dafs diese auch für kleine sprachliche Färbungen vorhanden sind, ist kein Fehler. Nicht einverstanden aber ist Ref. mit der recht häufig vorkommenden Verwendung von brockenhaften, zusammenhanglosen Beispielen. Dafs S. 31 und 47 die zur Anschauung zu bringenden Verba in den Beispielen durch den Druck hervorgehoben sind, ist wohl nur Zufall, oder Versehen des Setzers.

Nun noch eins: Druck und Papier entsprechen, wie es heutzutage bei den für die Schule bestimmten Druckwerken wohl allgemein ist, allen billigen Anforderungen; aber Verf. scheint in einigen Fällen dem didaktischen Grundsatze, dafs der Anschauung des Schülers durch äufsere Formen zu Hilfe gekommen werden mufs, wenig Beachtung geschenkt zu haben, so wenn er, natürlich auf Kosten der Deutlichkeit, Abkürzungen anwendet wie part. potent. oder partic. potent. für particula potentialis — wie leicht liest man da Participium! — oder die Regeln durch Klammern zerstückelt und unübersichtlich macht, oder, was von jedem praktischen Lehrer entschieden gemifsbilligt wird, bei Aufzählung von Wörtern, die zu einer Regel gehören, die Gruppierung in einer zu wenig in die Augen springenden Weise vornimmt, so S. 27, 39, 41, 42, richtig dagegen beim Medium und beim Passivum.

Druckfehler habe ich aufser den wenigen, auf der ersten Seite besonders verzeichneten nur noch zwei gefunden, nämlich *Pausanias* für *Pausaniae* S. 35 und Morgens, Abends für morgens, abends S. 45.

Wenn Ref. nach den mancherlei Ausstellungen, die er im einzelnen zu machen Gelegenheit hatte, sich zum Schlusse ein allgemeines Urteil gestatten darf, so kann er dies kurz dahin zusammenfassen, dafs die Müllersche Syntax Ausgabe B. wegen ihres hohen wissenschaftlichen Wertes als ein gediegenes Werk, und wenn das Griechische auf unseren Gymnasien an Bedeutung keine Einbufse erleidet, wegen ihrer klaren, übersichtlichen und sachlichen Fassung als ein vortreffliches Schulbuch bezeichnet werden darf. Freilich bietet sie eine Überfülle des Stoffes, aber sie ist deshalb um so eher geeignet, die Selbstarbeit des Schülers zu befördern, der bei seiner Vorbereitung auf die Prosalektüre bei allen schwierigen sprachlichen Erscheinungen Beistand und zugleich auch Anregung finden wird. Schade, dafs dem Buche das für diesen Zweck nicht unwichtige Register fehlt; hoffentlich hilft die zweite Auflage diesem Mangel ab.

Wongrowitz. R. Schröter.

E. Koch, Übungsbuch zur griechischen Formenlehre. Zweites Heft. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. 71 S.

Das zweite Heft des Übungsbuches zur griechischen Formenlehre von Koch betrifft die Zahlwörter, das Perfektum und Plusquamperfektum, das Verbaladjektivum, die v. auf *μι*, Augment und Reduplikation, die Genera des Verbums und Verba mit transitiver und intransitiver Bedeutung; eine Menge unregelmäfsiger Erscheinungen neben den regelmäfsigen übend, bringt es den Kursus der Flexionslehre im wesentlichen zum Abschlufs.

Das neue Heft leidet an den Gebrechen des alten, die ich in dieser Zeitschrift 1888 S. 143 f. dargelegt habe. Die Übungsstücke

sind eine indigesta moles. Bald werden dem Schüler Schwierigkeiten zugemutet, die erst nach längerer Übung überwunden werden können, bald wird er von neuem mit Dingen beschäftigt, die er längst begriffen hat. Insbesondere ist unglücklich die Behandlung des Verbum *ἵστημι:* es wird in drei gesonderten Abschnitten vorgeführt, allein, in Verbindung mit *τεθνάναι, ἀποδρᾶναι* u. s. w. und in solcher mit *κεῖμαι, κάθημαι*; aufserdem liefert es zahlreiche Beispiele zu dem Abschnitt „Transitive und intransitive Bedeutung", und dabei wird es gleich in dem ersten Abschnitt fast in allen seinen Besonderheiten beleuchtet. Die Zahl der Sätze, die mit dem Pensum nichts zu thun haben, ist so bedeutend, dafs die Erscheinung, welche in dem ersten Teile noch auf Flüchtigkeit zurückgeführt werden konnte, jetzt als beabsichtigt betrachtet werden mufs. Nun will ich ja nicht leugnen, dafs ein Satz mit *ἐδέδετο* unter *δίδωμι* oder mit *δράσας* unter *ἀποδρᾶναι* oder mit *καταλελειμμένας* unter *κατειλημμένην*, vielleicht auch ein Satz mit *διαβίβασον* unter *βῆναι* oder mit *ἥσθη* unter *χαρῆναι* wohl gelitten werden kann; wenn aber von 14 griechischen Sätzen, an denen laut Überschrift *τίθημι* geübt werden soll, einer mit den v. auf *μι* garnichts zu thun hat und 4 je eine Form von *δίδωμι* und keine von *τίθημι* enthalten, so ist das eine Disposition, die ich nicht verstehe. Allerdings ist *δίδωμι* nach K.s Plan vorher zu behandeln, und non minor est virtus quam quaerere parta tueri; aber in dem einen Stücke zu *τίθημι* galt es Neues zu erwerben, und die Erhaltung des Alten konnte nur ein untergeordneter Zweck sein. — Der Inhalt der Sätze ist fesselnd, wo K. die Griechen reden läfst; wo er selbst spricht, meist platt und in den vielen Fällen, wo mehrere kleinere Sätze zu einem gröfseren vereinigt sind, durch den Mangel an angemessener Verbindung der Teile nicht geeignet, auf die Lektüre des Xenophon vorzubereiten. — Das Lexikon ist lückenhaft.

Züllichau. P. Weifsenfels.

Karl Brugmann, Grundrifs der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Zweiter Band: Wortbildungslehre (Stammbildungs- und Flexionslehre). Erste Hälfte: Vorbemerkungen. Nominalkomposita. Reduplizierte Nominalbildungen. Nomina mit stammbildenden Suffixen. Wurzelnomina. Strafsburg, K. J. Trübner, 1889. XIV u. 462 S. 12 M.

Der erste Band dieses wichtigsten aller Werke auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachwissenschaft seit langer Zeit, enthaltend die Einleitung und die Lautlehre, ist 1886 erschienen und von mir in dieser Zeitschrift 1886 S. 457 ff. angezeigt worden. Die Anerkennung, welche dieses grofsartige, die Kraft eines einzelnen Mannes fast übersteigende Unternehmen inzwischen gefunden hat, wird mit dem weiteren Fortschritt nur noch ge-

steigert werden. Selbst diejenigen Gelehrten, welche sonst den sprachwissenschaftlichen Standpunkt Brugmanns nicht teilten, sahen mit Spannung der Fortsetzung des Werkes entgegen. Vom zweiten Bande ist seines grofsen Umfangs wegen zunächst die erste Hälfte besonders herausgegeben. Sie enthält die im Titel aufgeführten Teile; die nominale und pronominale Stammbildung und Flexion ist indes noch nicht zu Ende geführt, die Abteilung bricht innerhalb der Nomina ohne stammbildende Suffixe (Wurzelnomina) ab; die Beendigung dieses Abschnittes und die Behandlung der verbalen Stammbildung und Flexion wird daher erst in der zweiten Hälfte erfolgen.

Die ganze Stammbildung und Flexion der indog. Sprachen beruht auf Zusammenrückung und mehr oder minder inniger Verschmelzung ursprünglich selbständiger Elemente. Es war also die Aufgabe dieses Teiles der Grammatik, jene Kompositionsprozesse und die durch sie hervorgerufenen Neubildungen darzustellen. Niemals ist diese Wortbildungslehre bisher in gleicher Ausführlichkeit und gleich übersichtlicher Systematik behandelt worden. Schon die allen Einzelheiten ihren richtigen Platz anweisende und alles umfassende Systematik ist als Muster für spätere Darstellung bestimmter Stücke des Ganzen an sich wertvoll, und deshalb macht sich das Buch nicht blofs denen unentbehrlich, welche daraus lernen wollen, sondern auch jenen, die weiter über irgend einen Punkt innerhalb des hier gezogenen weiten Kreises schreiben wollen. Obgleich es sich eigentlich von selbst versteht, so sei dennoch bemerkt, dafs das Griechische und Italische hier nicht etwa zu kurz gekommen sind; im Mittelpunkte der übrigen Sprachen stehend, nehmen sie auch überall eine vorherrschende Stellung ein und sind so ausreichend bedacht worden, dafs kein Philologe etwas ihn gerade Interressierendes oder Wesentliches vermissen wird; über alle einschlägigen Fragen, selbst über etymologische Einzelheiten und Entlegenes wird er Auskunft finden. Die Brauchbarkeit des Grundrisses wird allerdings erst dann eine vollkommene sein, wenn das zum Abschlusse des Werkes verheifsene Wortregister vorliegt.

Sehr willkommen sind die allgemeinen Vorbemerkungen zur Stammbildungs- und Flexionslehre (S. 1—20). Sie sind ein zusammenfassender Abrifs der Entwickelungsgeschichte der indog. Wortbildung und setzen an Beispielen auseinander, was man unter Kompositum und Simplex versteht, erörtern die Schwierigkeit, eine feste Grenze zwischen syntaktischem Wortverband und Kompositum sowie zwischen Komposition und Simplex zu ziehen, belehren über verdunkelte Komposita, über produktive oder lebendige und unproduktive oder tote Suffixe und Präfixe, sodann über das Wesen der Reduplikation und des Ablautes als Wortbildungsmitteln, endlich über die Schranken, welche der Darstellung der Zusammensetzungsprozesse und des Verlaufs der an sie anknüpfenden analogischen Neubildungen entgegentreten.

Der Hauptteil beginnt mit der Behandlung der nominalen Zusammensetzung. Hier unterscheidet Verf. vier Klassen, welche durch die Beispiele 1. *τρί-πους*, *tri-dens*, 2. *ἄ-βατος*, *in-ers*, 3. *ἐπί-θετος*, *ex-pers*, 4. *Διός-κουροι*, *Παν-αχαιοί*, *Dies-piter*, *un-decim* kenntlich werden. Bestimmend für die Einreihung in die vier Klassen ist die Beschaffenheit des ersten Teiles oder Gliedes. Es folgt ein Abschnitt über die Bedeutung der Zusammensetzungen, nach welcher die Sprachwissenschaft verschiedene Klassifikationen versucht hat, wobei man nur zu oft in den früherer Sprachbetrachtung anhaftenden Fehler verfiel, nach logischen Grundsätzen zu teilen anstatt auf psychologischem Wege das in der Seele des Sprechenden lebende Bedeutungsbild zu erfassen. So ist man zu der Einteilung gelangt: beiordnende oder kopulative (Dvandva-Komposition) und unterordnende nichtmutierte und mutierte Komposita. Unter den S. 89 folgenden reduplizierenden Nominalbildungen werden drei Kategorieen, je nachdem das vordere Element eine vollständige Wurzel, ein Nominalstamm oder endlich eine Kasusform ist, unterschieden. Auch der Abschnitt über die Nomina mit stammbildenden Suffixen beginnt zur Einleitung mit allgemeinen Bemerkungen; dann folgen der Reihe nach die Suffixe auf *-o* und *-a* auf *-i*, *-u*, *-i-*, (*-i̯ē-*), auf *-n*, *-r*, *-t*, *-d-* (*-ad-*), *-k-*, und *-q-*, *-g*, *-s*. Hier wird die lautliche Beschaffenheit (S. 102—418) zum Einteilungsgrunde gemacht. Es schien daher dem Verf. auch hier zweckmäfsig, dieses Kapitel der Nominallehre noch einmal unter dem Gesichtspunkte der Bedeutung der Suffixe vorzuführen, „damit die nach dieser Richtung hin zwischen den Suffixen bestehenden Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge klarer hervortreten und besser überschaut werden“. Allerdings ist nur ein kleiner Teil der Stammsuffixe so eng in seiner Funktion umgrenzt wie das komparativische *-tero-*. Indem Verf. seine Betrachtung an diejenigen psychologischen Kategorieen anknüpft, welche an den betreffenden Nomina vorzugsweise zum Ausdruck kommen, hebt er nur die wichtigsten Suffixa mit ihrer Bedeutung hervor, zunächst die adjektivischen Suffixa, dann die der substanzbezeichnenden Substantiva (Konkreta), endlich der Thätigkeit und Zustand bezeichnenden Substantiva (nomina actionis, Verbalabstrakta). In der Darstellung der Wurzelnomina bricht der Halbband ab.

Verf. entwirft seinen Grundrifs der Wortbildungslehre mit der an ihm bekannten Gründlichkeit, ausgebreiteter Kenntnis der jüngsten wie der älteren Litteratur und gewissenhafter Kritik des Stoffes. Einzelnes wird immer Widerspruch erfahren. So bleibt Brugmann S. 60 bei der Deutung von *meri-die* „am hellen Tage“ (von *merus*) nach Stowasser in Wö. Arch. I 273 stehen. Der Nominativ *meridies* habe sich daraus ähnlich wie unser die *Mitternacht* aus Gen. Dat. *mitter nacht* gebildet (S. 60). Damit lehnt Verf. also alle späteren Einwände gegen Stowassers Ableitung still-

schweigend ab, so die von Hintner, Progr. des ak. Gymn. Wien 1886 (8 S.); vgl. Usener, N. Jahrb. f. Phil. 1878 S. 78; M. Warren, Am. Journ. of. Phil. 1886 S. 228—231; 1887 S. 82 f.; A. Stein, Academy Nr. 788, S. 418; H. Ziemer, WS. f. klass. Phil. 1887 Sp. 789 — und stimmt Stolz Lat. Gr. S. 174 und Osthoff ZGdP. S. 630 bei. Lautlicher Übergang von *d* in *r* ist allerdings im Lat. nirgends zu belegen; die Beispiele Hintners *ar-fuerunt*, *arbiter*, *ar-cessere* beweisen nichts, somit also *meridies* = **medidies* ohne alle Analogie; aber die Bedeutung und die Rücksicht auf die entsprechenden Ausdrücke anderer indog. Sprachen legen dennoch für die Ableitung von *medius* ein starkes Gewicht in die Wagschale. — S. 137 nennt Verf. das *b* des mit *hiems* unzweifelhaft verwandten Wortes *hibernus* „immer noch unaufgeklärt“. Mir scheint nun das *b* durch K. F. Johansson in K. Z. XXX S. 444 vollkommen aufgehellt; darnach ergab sich *hibernus* aus **himri-no* (vgl. gr. *χειμερι-νός*), was lautgesetzlich **hibri-no* ergab, hieraus über *hibr̥-no* dann *hiberno*. Da die Lautgruppe *mr* zu *br* geworden, ein Vorgang, der im Lat. vereinzelt dasteht, so scheint auch dem Übergange von **medidies* zu *meridies* — einem gleich singulären Falle — nichts im Wege zu stehen.

Dafs Brugmann auch mit einer vergleichenden Syntax der indog. Sprachen sein Lehrgebäude krönen werde, darauf glaubte ich nach dem Stande der Forschung seinerzeit (in dieser Zeitschrift 1886 S. 462) kaum rechnen zu dürfen. Die ihm daselbst dringend ans Herz gelegte Bitte, daran zu denken, soll zu unserer grofsen Freude nach der Ankündigung des Vorwortes in Erfüllung gehen, und zwar wird dies in einem dritten Bande geschehen. Dies schwere Werk zu wagen, dazu gehört bei der ungebührlichen Vernachlässigung der vergleichenden Syntax seitens der Sprachforschung ein nicht geringer Mut, aber der Bann mufs einmal gebrochen und der Syntax ihr Recht werden. Mit Dank und Freude begrüfsen wir daher Brugmanns Entschlufs und wünschen ihm zum Werke Glück und Gedeihen.

Colberg. H. Ziemer.

Johann August Eberhards synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. Vierzehnte Auflage. Nach der von Friedrich Rückert besorgten 12. Ausgabe durchgängig umgearbeitet, vermehrt und verbessert von Dr. Otto Lyon. Mit Übersetzung der Wörter in die englische, französische, italienische und russische Sprache und einer vergleichenden Darstellung der deutschen Vor- und Nachsilben unter erläuternder Beziehung auf die englische, französische, italienische und russische Sprache. Leipzig, Th. Griebens Verlag (L. Fernau), 1889. XLIII u. 943 Seiten.

Die Bedeutung und der Wert von Eberhards „Synonymischem Handwörterbuch“ ist bekannt und anerkannt. Bei der Beurteilung der vorliegenden Neubearbeitung wird man hauptsächlich die Umgestaltung des ursprünglichen Werkes und die Zusätze ins

Auge zu fassen haben. Hören wir zunächst den jetzigen Herausgeber in seinem „Vorwort zur dreizehnten Auflage“ (Januar 1882).

„Die Gegenwart“ — sagt er hier — „mufs natürlich ganz andere Anforderungen an ein solches Wörterbuch stellen als die Zeiten von Eberhard, Adelung und Campe. Eine durchgreifende Neubearbeitung des Buches erschien daher dringend geboten.... So litt auch noch die zwölfte [von Friedrich Rückert besorgte] Ausgabe an philosophischen Künsteleien und scholastischen Spitzfindigkeiten in den Begriffsbestimmungen der Wörter; die Hauptmängel des Buches aber lagen in der unzureichenden historischen Forschung und in der ungenügenden Berücksichtigung des Sprachgebrauches unserer Klassiker.

In der vorliegenden, dreizehnten Ausgabe ist nun der Versuch gemacht worden, diese Mängel zu beseitigen.

Dabei ist aber das anerkannt Vortreffliche des Eberhardschen Buches beibehalten und namentlich die eigentliche Bestimmung desselben nie aus den Augen verloren worden.....

Die Forschungen, welche man bisher auf dem Gebiet der Sinnverwandtschaft angestellt hat, die Sammlungen und Wörterbücher deutscher Synonymen, welche bis zum Jahre 1881 herausgegeben worden sind, haben die gebührende Berücksichtigung gefunden.

Die jedem einzelnen Artikel beigefügte Übertragung der Synonymen ins Englische, Französische, Italienische und Russische .... ist beibehalten, beziehentlich durchgesehen und ergänzt worden“ u. s. w.

Das Verhältnis zwischen dem ursprünglichen Buche Eberhards, den weiter erschienenen mehr oder minder selbständigen Arbeiten auf dem Gebiete der Sinnverwandtschaft und der vorliegenden Neubearbeitung von Eberhards Buch wird man am leichtesten und anschaulichsten aus einigen Proben erkennen. Ich wähle dazu als eine der nächst liegenden die Besprechung der Ausdrücke: sinnverwandt, synonym u. s. w.

Eberhard sagt darüber das Folgende:

„**Gleichbedeutend. Sinnverwandt.** Gleichbedeutend würden solche Wörter sein, deren Bedeutung gar nicht verschieden wäre. Sinnverwandt sind hingegen schon Wörter, wenn der Unterschied ihrer Bedeutungen so gering ist, dafs er ohne eine genaue Zergliederung der Begriffe nicht kann deutlich dargelegt werden. Die sinnverwandten Wörter haben also ähnliche Bedeutungen; aber diese Ähnlichkeit ist nicht so grofs, dafs sich darin gar keine Verschiedenheit bemerken liefse.“

Weigand in seinem „Wörterbuch der deutschen Synonymen“ (2. Ausgabe, Mainz 1852) sagt hierüber:

„Sinnverwandt. Ähnlichbedeutend. Gleichbedeutend. Ü.“ [d. h. Übereinstimmung]. „Von hervortretender Übereinstimmung in den Begriffen. V.“ [d. h. Verschiedenheit]. All

die Ausdrücke hat man im vorigen Jahrhundert für das, in dieser Bedeutung übliche fremde synonym gebildet, welches das gr. συνώνυμος = mitnamig, in der Bedeutung sich vereinigend, lat. synonymus ist. Der seit Petersen, Fischer, Sander, Teller (Darstell. u. Beurt. d. deutsch. Spr. in Luthers Bibelübers.), Eberhard fast allein in obiger Bed. übliche sprachliche Kunstausdr., unter den drei angeführten Ausdrücken der treffendste, ist sinnverwandt. Im Besondern wendet man ihn dann auf die nähere, engere Übereinstimmung der Begriffe an. Ähnlichbedeutend, ein von Felner u. a. beliebter, schleppender Ausdruck, hat keinen Beifall finden wollen, und entbehrt die Kürze und die inniges geistiges Verbundensein ausdrückende Kraft von sinnverwandt. Gleichbedeutend, wie Stosch, Bender u. A. nach Ähnlichkeit von Gottscheds „gleichgültige Wörter" wollen, hat zu engen Begriff, indem das Wort auf völlige Übereinstimmung der Bedeutungen der Wörter beschränkt" [ist]. („S. gleich u. ähnlich Nr. 850). Flaum und Daun (Nr. 705) z. B. sind sinnverwandt oder ähnlichbedeutend; aber die Formen Daun, Don und Dun können als gleichbedeutend angesehen werden."

Bei mir in meinem „Wörterbuch deutscher Synonymen" (2. Auflage), worin ich mich beschränkend nur „in den bisherigen Werken teils übergangene, teils nicht richtig oder nicht genügend behandelte Synonymen" erörtert habe, lautet das Betreffende:

„Synonym 1; gleichbedeutend 2; 3; gleichgeltend 3; ähnlichbedeutend 4; sinnverwandt 4."

1. Das Adjektiv synonym ist der (aus dem Griechischen in die neuern Sprachen übergegangene) Kunstausdruck für Wörter einer Sprache von übereinstimmender Bedeutung. Die synonymen Wörter heifsen substantivisch auch: Synonȳm-e, en oder Synōnyma.

2. Die oben angegebenen deutschen Eigenschaftswörter sind mehr oder minder glückliche Verdeutschungen des Fremdworts, denen aber sämtlich die in dem Kunstausdruck liegende Beschränkung auf Wörter ein und derselben Sprache abgeht, vgl. das lateinische canis und das deutsche Hund sind gleichbedeutend, aber nicht synonym.

3. Abgesehen hiervon, kann die Begriffsübereinstimmung zweier oder mehrerer Wörter in einer Sprache eine vollständige oder nur eine teilweise sein. Im erstern Fall entsprechen die Verdeutschungen: gleichbedeutend, gleichgeltend; z. B.: Wenn ein und derselbe Naturgegenstand bei verschiedenen Naturhistorikern verschiedene Benennungen führt, so sind diese Namen synonym oder gleichbedeutend, gleichgeltend. Dafs Gott und Liebe Synonymen [gleichbedeutende Ausdrücke] sind. Goethe 14, 246. Dafs ... beide Worte mit der Zeit verwechselt und endlich als völlige Synonymen gebraucht worden. Lessing (Stereot.) 5, 318 f. Dabei ist noch zu beachten, dafs gleich-

geltend (s. Geltend 2) nicht auf die „Bedeutung“ beschränkt ist und dafs, selbst in dieser Beschränkung, streng genommen, gleichbedeutende und gleichgeltende Ausdrücke noch zu unterscheiden sind, je nachdem die Bedeutung wirklich gleich ist oder nur so gilt, vgl.: Leuten, denen die Wahl des Ausdrucks gleichgültig ist, sind viele Wörter ganz gleichgeltend, die doch in der That nicht ganz gleichbedeutend sind u. s. w.

4. Ist aber die Begriffsübereinstimmung nur (wie zumeist) eine teilweise, so entsprechen dem synonym die deutschen Ausdrücke ähnlichbedeutend und das am meisten durchgedrungene sinnverwandt, das übrigens doppeldeutig ist, vgl.: Wörter können ihrem Sinn (oder ihrer Bedeutung) nach und Personen ihrem Sinn (oder ihrer Gesinnung) nach verwandt sein u. z. B.: Auch über diese [Besonderheiten] dächte ich mit einem so sinnverwandten Kunstrichter allenfalls noch einig werden zu können. Schiller an Goethe 6, 273. Eine geist- und sinnverwandte Gesellschaft. Goethe 35, 422 f, vgl.: Mehr gehindert... durch falsche Mit- und Einwirkung der Sinnesverwandten [Gesinnungsgenossen, Gleichgesinnten] als durch den Widerstand der Entgegengesinnten 22, 380; 290 f.“

Sehen wir nun, wie in der vorliegenden neuesten Umarbeitung des Eberhardschen Werkes die betreffende Erörterung aussieht. Hier heifst es:

„**Gleichbedeutend**[1]). **Sinnverwandt**[2]).“

1) Having the same meaning, equivalent. Equivalent (ayant la même signification). *Dell' istesso significato.* Одновначащій, равносильный.

2) Synonymous. Synonyme. *Sinonimo.* Сходный по смыслу.

Gleichbedeutend sind solche Wörter, deren Bedeutung gar nicht verschieden ist, z. B. Koppe und Kuppe (Bergkoppe), Pirat und Seeräuber u. s. w. Sinnverwandt sind hingegen Wörter, deren Bedeutung nur ähnlich ist; der Unterschied derselben ist jedoch so gering, dafs er ohne eine genaue Zergliederung der Begriffe nicht deutlich erkannt werden kann. Für sinnverwandt ist noch heute das Fremdwort synonym (griech. synonymos, aus *σύν*, mit, und *ὄνυμα* oder *ὄνομα,* Name, zusammengesetzt, eigentlich gleiches Namens, gleicher oder ähnlicher Bedeutung) in Gebrauch; ebenso heifst ein sinnverwandter Ausdruck ein Synónymon oder Synonym (Plur. Synónyma oder Synonymen), die Lehre von der Sinnverwandtschaft wird Synonymik genannt, während der Ausdruck Synonymie für Sinnverwandtschaft fast gar nicht üblich ist und daher als völlig entbehrlich bezeichnet werden kann. Früher übersetzte man den Ausdruck synonym fälschlicherweise mit gleichbedeutend und noch der Prediger Ernst Stosch bezeichnete in seinem Wörterbuche (Frankfurt 1770—75) die Synonymen als gleichbedeutende Wörter; Gottsched hatte sie gleichgültige (d. i. gleichgeltende) Wörter genannt. Die treffende Übersetzung sinnverwandt tritt

erst im Jahre 1794 (vgl. die Einleitung) auf und hat glücklicherweise die früheren unzutreffenden Verdeutschungen vollständig verdrängt. Wenn man gegen diese Verdeutschung eingewendet hat, dafs sie mehrdeutig sei, indem sinnverwandt aufser dem Sinne nach verwandt auch bedeuten könne: der Gesinnung nach verwandt, so schwindet der Vorwurf gegen das Wort in nichts zurück, wenn man daran denkt, dafs eine Gesinnung doch nur denkenden Wesen, Personen, unmöglich aber Sachen und blofsen Wörtern beigelegt werden kann. Wird also der Ausdruck sinnverwandt von Wörtern gebraucht, so ist er vollkommen klar und eindeutig und kann doch da unmöglich von irgend jemand als gleichgesinnt oder gesinnungsverwandt aufgefafst werden. Wenn dagegen Schiller von „sinnverwandten Kunstrichtern" oder Goethe von einer „geist- und sinnverwandten Gesellschaft" spricht, so ist klar, dafs das Wort hier gar nichts anderes bedeuten kann als gleich oder ähnlich gesinnt. Neben sinnverwandt (synonym) ist gegenwärtig dann und wann noch der Ausdruck ähnlich bedeutend in Gebrauch, der aber ziemlich schwerfällig und schleppend ist und daher nicht allzuhäufig angewendet werden darf."

Wer das Vorstehende mit nur einiger Aufmerksamkeit gelesen, wird es begreiflich finden, dafs mir hierbei sofort eine bekannte Stelle aus dem vierten Litteraturbriefe Lessings (Bd. 6, S. 8) in den Sinn gekommen ist.

„Das Allertollste aber" — so schreibt Lessing dort — „ist Dieses, dafs er — — (wie soll ich mich gleich rund genug ausdrücken? Ich will mit Ihrer Erlaubnis einen Ausdruck aus dem Hudibras borgen), dafs er seinem Autor „die Krätze giebt, um ihn reiben zu können", d. i. er versteht ihn unrecht und straft ihn in gelehrten Anmerkungen wegen einer Ungereimtheit, die er selbst in ihn gelegt hat."

Gerade so verfährt Herr Dr. Otto Lyon hier mit mir. Freilich hat er mich nicht genannt, wie sich ja oft genug eben unter Schriftstellern, die aus zehn Büchern das elfte zusammentragen, Leute finden, die — so weit es irgend angeht — geflissentlich die Küche verheimlichen, aus welcher sie das Fett zum Schmälzen ihrer mageren Wassersuppe entnehmen. So hat denn auch Hr. Dr. Lyon nicht etwa geschrieben: „Wenn Sanders" — sondern: „Wenn man gegen diese Verdeutschung eingewendet hat, dafs sie mehrdeutig sei" u. s. w.; aber dafs dieser mit dem unbestimmten und allgemeinen „man" Bezeichnete kein anderer sein kann und soll als eben ich, ist nach dem oben Mitgeteilten wohl klar und unbestreitbar und wird wohl auch von Herrn Dr. Otto Lyon selbst nicht in Abrede gestellt werden. Dann aber ersuche ich den geneigten Leser, noch einmal genau nachzulesen, was ich in Nr. 4 über den Ausdruck sinnverwandt als Verdeutschung für synonym gesagt. Er wird finden, dafs ich auch nicht das

Geringste „gegen diese Verdeutschung eingewendet" habe, auch nicht den Schatten wird er von einem „Vorwurf gegen das Wort" entdecken können, den „in das Nichts zurückschwinden" zu lassen, es nicht der gütigen Belehrung durch Herrn Dr. Otto Lyon bedurfte; vielmehr habe ich von dem Worte sinnverwandt ganz im allgemeinen gesagt, dafs es „übrigens doppeldeutig" sei, insofern es nicht blofs von Wörtern gebraucht wird (wo es sich mehr oder minder mit synonym deckt), sondern z. B. auch von Personen (wo es — aus dem Kreis dieser Sinngemeinschaft heraustretend, — sich mehr oder minder mit Ausdrücken wie gesinnungsverwandt, gleichgesinnt, Gesinnungsgenosse u. s. w. deckt). Das aber scheint mir gerade vor allem die Aufgabe eines synonymischen Wörterbuches, anzugeben, in wie weit verglichene Ausdrücke einerseits mehr oder minder mit einander übereinstimmen, und von wo ab sie andererseits aus einander gehen, so dafs der eine Ausdruck entschieden nicht für den andern gesetzt werden kann. Ich habe, wie man sieht, gegen den Ausdruck sinnverwandt in der Anwendung auf Wörter als Verdeutschung nichts „eingewendet", keinen „Vorwurf" erhoben; aber Herr Dr. Otto Lyon widerlegt wacker die von mir nicht gemachte Einwendung, den von mir nicht erhobenen Vorwurf. Das heifst denn doch wohl, wie es nach Lessings Anführung Samuel Butler in seinem berühmten satirischen Heldengedichte ausdrückt: „er giebt mir die Krätze, um mich reiben zu können"; aber selbst mit diesem, was doch Lessing schon als „das Allertollste" bezeichnet, begnügt er sich nicht: das, was er zu meiner vermeinten Widerlegung sagt, ist nichts anderes als eben das, was ich an der von ihm zu widerlegenden Stelle gesagt, gestützt auf die dafür von mir beigebrachten Belegstellen, nur dafs er sich dabei eine kleine Ungenauigkeit erlaubt (Schiller spricht in dem angeführten Belege nicht von „sinnverwandten Kunstrichtern" sondern von „einem sinnverwandten Kunstrichter". Diese Änderung gehört Herrn Dr. Lyon, nicht mir). Das ist also nicht blofs, wie es in der gewöhnlichen Redensart heifst, „noch toller als toll", sondern sogar noch toller als „das Allertollste". Herr Dr. Lyon entnimmt nicht nur — wie ich oben gesagt — meiner Küche das Fett, um seine magere Wassersuppe zu schmälzen, sondern, um etwas zu widerlegen, was ich gar nicht behauptet habe, begiefst er mich sogar mit meinem eigenen Fett!

Im übrigen begnüge ich mich, zu der aus Dr. Lyons Neubearbeitung mitgeteilten Stelle nur noch weniges berichtigend zu bemerken.

Gleich im Anfang schreibt Herr Dr. Lyon: „Sinnverwandt sind Wörter, deren Bedeutung nur ähnlich ist"; statt dann aber, in der begonnenen Anknüpfung mit dem bezüglichen Fürwort in einem Nebensatze fortzufahren, setzt er fehlerhaft in einem unabhängigen oder Hauptsatze: „der Unterschied derselben ist je-

doch so gering, dafs etc." In richtigem Satzbau müfste es statt dessen natürlich heifsen: Wörter, deren Bedeutung nur ähnlich, deren Unterschied jedoch so gering ist, dafs etc."

Als Beispiel von Wörtern, „deren Bedeutung gar nicht verschieden ist" hat er angeführt: Pirat und Seeräuber. Dafs aber auch zwischen diesen beiden Ausdrücken eine — wenn auch nur geringe — Verschiedenheit obwaltet, wonach das deutsche Wort nicht unbedingt und überall für das Fremdwort gesetzt werden kann, hätte Herr Dr. Lyon aus meinem „Wörterbuch deutscher Synonymen" unter dem Titelkopf: Seeräuber u. s. w. in Nr. 3 ersehen können, wovon ich wenigstens den Anfang hersetzen will:

„Allgemein üblich aber ist im Sinne von Seeräuber und für dasselbe das Fremdwort Pirat, das aber auch bildlich in Anwendungen steht, wo die deutsche Zusammensetzung wegen der bestimmt hervorgehobenen Beziehung auf die See nicht berechtigt ist. So wird man z. B. einen unverschämten Plagiator, der frechen Raub an andern Schriftstellern begeht, wohl ohne weiteres einen Piraten oder Räuber, nicht aber einen Seeräuber nennen" u. s. w.

Weiter stellt Herr Dr. Otto Lyon die Behauptung auf, dafs „der Ausdruck Synonymie fast gar nicht üblich" sei „und daher als völlig entbehrlich bezeichnet werden" könne.

Die nötige Berichtigung hätte hier Herr Dr. Lyon aus meinem Fremdwörterbuch entnehmen können, wo es heifst:

„Synonymie f., i(e)n: das Synonymsein (Sinnverwandtschaft); die Aufzählung der gleichbedeutenden Ausdrücke als verschiedener Bezeichnung für dasselbe, namentlich in der Naturgeschichte, aber auch z. B.: Über die Synonymie von Ophir. Humboldt, Kosmos 2, 414".

In betreff der Schlufsbemerkung aber über „ähnlichbedeutend" gebe ich Herrn Dr. Otto Lyon zu bedenken, dafs überhaupt kein Ausdruck „allzuhäufig angewendet werden darf", sondern eben jeder nur so oft, wie — und nur da, wo — er an seiner Stelle ist. Der Synonymiker hat ganz vorzugsweise die Pflicht, seine Ausdrücke gehörig zu erwägen und abzuwägen.

Wenn man nun aber schliefslich fragt, was denn wirklich Richtiges aus der ganzen Erörterung des Herrn Dr. Otto Lyon unter dem Titelkopf: „Gleichbedeutend. Sinnverwandt" ihm Eigentümliches und Besonderes bleibt, so ist das in der That nur etwas verschwindend Geringes, wogegen ja auch, wenn Herr Dr. Otto Lyon seine Arbeit ihrem wirklichen Wesen gemäfs anspruchlos für eine blofse Kompilation gegeben hätte, nichts Wesentliches einzuwenden wäre. Zwar könnte der Leser nach dem bisher Mitgeteilten annehmen, dafs mindestens die Übersetzung der verglichenen Ausdrücke in die vier fremden Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch und Russisch) auf Rechnung der

Neubearbeitung zu setzen sei; aber auch diese Übersetzung findet sich schon in der zwölften von Dr. Friedr. Rückert besorgten Ausgabe (bis auf eine kleine Abweichung im Russischen).

Hier kann ich aber nicht umhin, ausdrücklich zu bemerken und nachdrücklich hervorzuheben, daſs ich diese ganze Hinzufügung der fremdsprachlichen Ausdrücke nicht nur nicht für eine Verbesserung des ursprünglichen Werkes, sondern für eine überflüssige und geradezu schädliche Raumverschwendung erklären muſs: sie hätte nur dann eine innere Begründung und einen wirklichen Sinn, wenn — und so weit — das verglichene deutsche Wort sich mit dem dafür gesetzten fremdsprachlichen vollkommen deckt. Das findet aber, ich will nicht sagen: nie, doch jedenfalls nur in den allerseltensten Fällen statt.

Hiermit könnte ich meine Besprechung der Neubearbeitung des Eberhardschen Buches schlieſsen; aber es wäre ja immerhin möglich, daſs ich bei der aufs Geratewohl herausgegriffenen nächst liegenden Stichprobe auf eine besonders schwache Stelle gestoſsen wäre; sehen wir uns also noch eine zweite Probe an — und zwar nicht etwa eine aus der Mitte des Buches herausgegriffene oder ausgewählte, sondern gleich die nach der Reihenfolge des ABC an der Spitze des Werkes stehende, worin die Wörter Aar und Adler mit einander verglichen sind.

In dem ursprünglichen Werk von Eberhard lautet diese Vergleichung:

„Aar. Adler. Beides sind gröſsere Raubvögel, Aar aber bezeichnet die ganze Gattung, Adler eine besondere Art derselben; diejenige nämlich, welche nur von dem Raube lebendiger Tiere lebt: der Goldadler oder Stein-Adler vom Raube kleinerer Säugetiere und Vögel, der Fisch-Adler von Fischen. Dadurch unterscheidet er sich in seiner Lebensart von dem Geier, der Weihe und andern gröſsern Raubvögeln, die auch vom Aase leben. Luthern scheint diese Eigentümlichkeit nicht bekannt gewesen zu sein; denn er sagt: Wo ein Aas ist, da versammeln sich die Adler, anstatt die Aare. — „Du wirst im Meer der Haien, am Gestade — der Aaren Beute sein.“ Ramler.“

Das Entsprechende aber bei Weigand lautet:

„Aar. Adler. Ü[bereinstimmung]. Vogel der Falkengattung, die sich von den andern Gattungen dadurch unterscheidet, daſs sie schmale, zugespitzte Halsfedern hat und der Schnabel an der Wurzel gerade, der Rand des Oberkiefers unbezahnt und die vierte Schwungfeder des Flügels die längste ist. Lat. aquila. Er ist der gröſste Falke und wird wegen seines hohen Fluges, in welchem ihm kein anderer Vogel gleichkommt, König der Vögel genannt. „Im einsamen Luftraum — hängt nur der Adler und knüpft an das Gewölke der Welt.“ (Schiller, Spazierg.) „Der Aar, der höher sich erhebt als alle — ist Fürst der Vögel.“ (Müllner). V[erschiedenheit]. Die im Neuhochdeutschen allgemein

übliche Benennung ist der Adler; der Aar dagegen kommt aufser den hergebrachten zusammengesetzten Namen, der Fischaar neben dem Fischadler (d. i. der auf Fische stofsende Adler, Falco haliäëtos) und der Stockaar neben der Stockadler (der gemeine oder Steinadler, Falco fulvus), nur noch und zwar eben nicht häufig bei Dichtern vor, für welche sich das Wort als ein ungewöhnlich gewordenes und altertümliches eignet. Wird indessen der oben bezeichnete Vogel in oder als Wappen und Heerzeichen oder als Sternbild genannt, so gebraucht auch der Dichter nur Adler[1]); desgleichen in zusammengesetzten Wörtern, in welchen der Name voransteht[2]).

1) „— unterm Doppeladler fechtend, — Wie unterm Löwen und den Lilien" (Schiller d. Picc. I 2). „Ihr mufstet sie nehmen, sie nehmen — Die hohen Adler!" (Klopstock, Herm. Schl. 4.) „Sieh, wie die Leier schimmert! — Sieh, wie der Adler glüht." (Kosegarten).

2) Z. B. das Adlerauge (b. A. W. Schlegel Adlersauge), der Adlerblick, Adlerfittich (Bürger), Adlerflug (Ders.), Adlersjüngling (Goethe), die Adlerschwinge (in Wielands Oberon I 7; Adlersschwinge) u. a. Die einzige Ausnahme hier ist die Aarweihe = die adlerähnliche Weihe."

Dann aber weiter in meinem Wörterbuch deutscher Synonymen heifst es über die in Rede stehenden sinnverwandten Wörter:

„Aar; Adler. Aar ist die Bezeichnung aller gröfseren Raubvögel. So z. B. sagt Bürger im Anfang seiner jambischen Übersetzung der Ilias:

[Der] ihre Leichen hin ein Raubmahl warf
Den Hunden und den Aaren allzumal,

wofür es in seiner hexametrischen Übersetzung heifst:

Den Hunden und allem Gevögel.

Demgemäfs findet sich Aar für verschiedene Arten von Raubvögeln, z. B. für Geier:

Sei nun ein Mahl, mein Rofs, den Geierscharen! .....
Den Aaren soll Dein Blut im Herzen kochen.

Lenau Albig. 232 (s. Sanders [Wörterb.] 1, 2a). Am häufigsten aber steht Aar=Adel-Aar (d. i. edler Aar), welche Zusammensetzung wie bei älteren, z. B. auch noch bei Herder und Rückert sich findet, allmählich aber durch die Formen Adelar, Adeler in das heut gewöhnliche Adler[1]) übergegangen ist, das in dem neuern Sprachbewufstsein den Charakter der Zusammensetzung so vollständig eingebüfst hat, dafs es nicht blofs als Grundwort vieler neuen Zusammensetzungen erscheint (s. Sanders 1, 2b, 14), sondern dafs unter diesen sich eine mit dem doch schon im Grundwort enthaltenen edel findet. Der Edeladler. Brehm Bild. 38. Den schönsten aller Edeladler, den Keilschwanzadler 46 f.

Darnach eignet Aar, als der einfache und altertümliche Aus-

1) Vgl. Sperber, althochdeutsch sparwari, von Sperlingen sich nährender Aar.

druck, mehr der gehobenen und Dichtersprache, während die gewöhnliche Rede Adler vorzieht, das natürlich auch überall da seine Stelle finden mufs, wo die bestimmte Gattung der Aare oder gröfseren Raubvögel schärfer hervorgehoben werden soll. So sagt z. B. Lenz in seiner Naturgeschichte bei der Schilderung eines Kampfes zwischen dem weifsköpfigen Seeadler und dem Fischaar:

Der Aar steigt mit seinem Fische, der Adler ihn nach etc., wie er denn die Falken einteilt in: Edelfalken, Adler, Seeadler und Aare etc.

So sagt man gewöhnlich nur Adlernase (vgl. Habichtsnase), die dem Adlerschnabel ähnliche Form zu bezeichnen, da dem Schnabel anderer Aare, z. B. der Geier, die charakteristische Krümmung von der Mitte an fehlt etc.

Aar und Adler finden sich vielfach bildlich und übertragen (s. Sanders), auch als kriegerisches Feldzeichen und als Reichswappen (Doppel-, Reichs-Adler und -Aar), z. B.:

Vor des Kaiseradlers [des römischen] Goldglanz
Flüchtet scheu der Wildnis Aar [der deutsche]. Kinkel 64 f.

Doch ist nach dem Obigen in einzelnen bestimmten Anwendungen nur Adler das Übliche, z. B. (s. Sanders 1, 14a ff.) für das Ziel der Schützen beim sogenannten Vogelschufs; als Wirtshausschild, danach als Name von Wirtshäusern; als Sternbild; als Bild auf nordamerikanischen Münzen (dazu das Spiel: Kopf oder Adler); als Gewicht des Regulators der Kolumbiapresse; als Name von Orden (der schwarze Adler; Ritter des roten Adlerordens erster Klasse etc.); ferner: Grofser Adler, ein Papierformat. Doppelter Adler, Bezeichnung mancher Waren (nach dem Stempel mit dem Wappen, u. s. w.), z. B. der Salzburger zusammenkrystallisierte Kupfer- und Eisenvitriol; eine Sorte Baumseide etc.; auch: Doppelten Adler machen, dos à dos im Bette liegen etc."

So weit die Vorgänger; bei Dr. Otto Lyon aber lautet das Betreffende:

„Aar[1]). Adler[2])."

1) Bird of prey, eagle. Aigle. *Aquila.* Орелъ.

2) Eagle. Aigle commun. *Aquila*, *aquila comune.* Обыкновенный[1]) орелъ.

Beide Worte [richtiger hiefse es hier nach dem heute durchgedrungenen allgemeinen Sprachgebrauche: Wörter] bezeichnen denselben gröfseren Raubvogel. Aar ist der ursprüngliche alte Name (ahd. aro), Adler ist erst aus der Zusammensetzung adal-aro, edler Aar entstanden. Man gebraucht jetzt allgemein [das soll wohl heifsen: in der gewöhnlichen Rede allgemein] die Benennung Adler; Aar findet sich nur noch bei Dichtern und in gehobener Sprache. Auch in Zusammensetzungen wird

---

1) Druckfehler statt Обыкновенный.

vorwiegend Adler verwendet, z. B. Goldadler, Adlersflügel, Adlerauge, Adlerblick, Adlernase (d. i. eine Nase, die gekrümmt ist wie ein Adlerschnabel) u. s. w.; doch sagt man Aarweihe (= eine Gattung der Weihen oder Geier), Fischaar und Stockaar neben Fischadler und Stockadler. Lenz teilt in seiner Naturgeschichte die Falken ein in: Edelfalken, Adler, Seeadler und Aare. — Den Vorzug des Adels legten unsere Vorfahren dem Adler wohl seiner Gröfse und Kraft wie seines hohen Fluges wegen bei; aus demselben Grunde wird er vielfach als dichterisches Bild verwendet und dient als Sinnbild der Macht in Wappen und Feldzeichen. Die Dichter greifen mit Vorliebe zu dem altertümlichen Aar; doch sagen unsere klassischen Dichter nur Adler, wenn das Wappen oder [das] Feldzeichen gemeint ist, z. B.: „unterm Doppeladler fechtend," Schiller, Picc. 1, 2. Neuere verwenden auch im letzteren Falle Aar, z. B. „Mein Kaiser ..... führt in seinem Wappenfeld, — den sieggewohnten Aar," Jul. Sturm, Mein Vaterland."

Hiervon gehört die Anführung des am Schlufs stehenden Belegs aus Julius Sturm (an Stelle des aus Kinkel bei mir) Herrn Dr. Otto Lyon eigen, im übrigen bietet er nichts Selbständiges, was ich bei einer hauptsächlich blofsen Kompilation oder Zusammentragung — wie es das Buch nun doch einmal seinem ganzen Wesen nach ist — durchaus nicht weiter als Vorwurf ausspreche. Im Gegenteil möchte ich es vielmehr tadeln, dafs Herr Dr. Lyon das von ihm Benutzte nicht vollständiger ausgenutzt hat; denn das von ihm Mitgeteilte ist freilich nicht falsch, aber doch, wie der Vergleich mit den Angaben meines Buches zeigt, durchaus nicht vollständig und ausreichend. Einige geringfügige Sprachungenauigkeiten habe ich im Vorübergehen gleich oben in eckigen Klammern berichtigt. Die beigefügte Übersetzung der sinnverwandten Wörter in die vier fremden Sprachen findet sich — und zwar ohne den in der Fufsanmerkung berichtigten Druckfehler — schon in der von Friedr. Rückert besorgten 12. Ausgabe; sie zeigt aber recht schlagend, wie viel richtiger es gewesen wäre, den alten, biedern Eberhard nicht mit solchem ungehörigen und wertlosen Flitterkram aufzuputzen, sondern den damit verschwendeten Raum für die wirkliche Ergänzung, Erweiterung und Verbesserung des guten alten Buches zu verwenden. Sehr nahe liegt übrigens die Frage: wenn bei der Übersetzung des Wortes Aar ins Englische dem eagle die Bezeichnung bird of prey vorangestellt ist, warum ist nicht ähnlich auch dem Französischen aigle das entsprechende oiseau de proie beigefügt worden u. s. f.?

Doch hiermit genug; nach den in Vorstehendem mitgeteilten Proben und den Bemerkungen dazu wird der Leser sich leicht selbst ein Urteil über die vorliegende Kompilation (denn nur das ist diese Neubearbeitung) bilden können. Sie hat in dem Buche des alten Eberhard (über welchen der Herausgeber nicht so ab-

sprechend und von oben herab zu urteilen, alle Ursache gehabt hätte) eine gute Grundlage; der neue Herausgeber hat durch die Verbesserungen, Ergänzungen und Erweiterungen, die er anderen synonymischen Werken entnommen, die Brauchbarkeit des Buches erhöht, nur hätte er, wenn er auch auf Selbständigkeit seiner Arbeit verzichten wollte oder mufste, lieber den ihm bereit vorliegenden Stoff vollständiger ausnutzen, als ganze Bogen mit den hier durchaus ungehörigen und wertlosen Übersetzungen ins Englische, Französische, Italienische und Russische füllen und ferner auch auf Richtigkeit der Darstellung und sorgfältige Auswahl des treffenden Ausdrucks u. s. w. mehr achten sollen [1]).

Zum Schlufs wird man mir wohl noch in Bezug auf mein mehrfach erwähntes „Wörterbuch deutscher Synonymen" und meine sich daran anschliefsenden „Neuen Beiträge zur deutschen Synonymik" (1881) eine Mitteilung verstatten. Ich habe in diesen beiden Büchern nur einen geringen Teil der reichen Sammlungen ausgearbeitet, die ich seit Jahrzehnten mit emsigem, rastlosem und unermüdlichem Fleifs auf dem reichen Gebiete der Sinnverwandschaft aus Schriften von viertehalb Jahrhunderten zusammengetragen.

Dafs meine Kraft und die mir etwa noch vergönnte Lebenszeit zur vollständigen Ausarbeitung ausreichen werde, erscheint mir selbst sehr fraglich; dagegen hoffe ich, in nicht allzu langer Frist die Sammlungen übersichtlich und wohl geordnet veröffentlichen zu können, etwa unter dem Titel:

> „Bausteine zu einem Wörterbuch der sinnverwandten Ausdrücke im Deutschen. Ein Vermächtnis an das deutsche Volk."

Altstrelitz (Mecklbg.) Daniel Sanders.

---

1) **Bern. Wernecke, Ausgewählte Oden und Elegieen nebst einigen Bruchstücken aus dem Messias von F. G. Klopstock.** Mit erklärenden Anmerkungen und einer Biographie des Dichters. Zweite Auflage. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1888. X und 255 S. 1,80 M.

Die Sammlung enthält 58 Oden und Elegieen mit kurzen Anmerkungen unter dem Text, aus der Messiade ist ausgehoben „Einleitung. Beschlufs der Erlösung", Ges. 1, 1—187, „Die Hölle", Ges. 2, 237—834, „Reden des Gamaliel, Nikodemus und Philo", Ges. 4, 185—376, „Rede Jesu beim letzten Abendmale",

[1]) Ich will hierfür zu dem bereits früher Erwähnten noch ein kurzes Beispiel fügen. Der Satz: „Man giebt auch Verweise, man erteilt Antworten, aber man verleihet nur Ehrenzeichen, Vorzüge u. s. f." steht so schon bei Eberhard; aber Herr Dr. Otto Lyon hätte ihn in dieser unrichtigen Wortstellung S. 344 nicht wiederholen, sondern am Schlufs setzen sollen: Aber Ehrenzeichen, Vorzüge u. s. f. verleiht man nur oder: werden nur verliehen, s. mein „Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache" (18. Aufl.) S. 220.

Ges. 4, 1052—1133, „Tod des Messias", Ges. 10, 990 - 1052. Die Nachrichten aus Klopstocks Leben sind nach den neueren Forschungen stellenweise erweitert. Zu dem Kommentar nur einige Bemerkungen. Zu Der Lehrling der Griechen V. 28 konnte neben dem Geburtsjahr der Singer ihr Todesjahr 1737 angegeben werden. — Wingolf 1, 29 schreibt Wernecke: Wo Zeus und Flaccus neben einander, mit Zeus und Flaccus Cicero donnerte; Cicero vielleicht richtig, die vorhergehende Zeile aber metrisch falsch, es fehlt eine Silbe am Schlufs. Zu V. 32 durfte das Citat Verg. Aen. 9, 448—451 nicht fehlen. Wernecke giebt den Text der Ode von 1747, aber die Liedereinteilung von 1764. — In „Friedrich V." V. 23 kann „eilend" in dem allgemeinen Teile keine Beziehung auf den frühzeitigen Regierungsantritt des Königs enthalten, der erst am Schlufs genannt wird, es bezeichnet das plötzliche Eintreten des richtigen Entschlusses, der dem langen Nachdenken ein Ende macht; ebenda 243 kann der Dichter „auf dem freieren Thron" nicht geschrieben haben in Vorahnung des erst zehn Jahre später eingetretenen Sturzes der Adelsherrschaft. — In „Der Kamin" V. 77 ist das Klopstocksche Kompositum Weichling Behager verkannt. — In der Auswahl der Oden vermisse ich „Mein Irrtum"; dieses Selbstbekenntnis des Dichters soll man niemand vorenthalten, dem man Oden, welche die französische Revolution betreffen, mitteilt; besser aber noch, man streiche auch diese.

2) Lorenz Engelmann, Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Anmerkungen, Grammatik und Wörterbuch. Vierte Auflage, besorgt von Oskar Brenner. München, J. Lindauersche Buchhandlung (Schöpping), 1887. XXXI und 274 S.

Die neue Auflage dieses auf bayrischen Gymnasien verbreiteten Buches ist vom Bearbeiter aus praktischen Gründen nicht wesentlich verändert worden. Es enthält umfangreiche Proben aus Nibelungen und Gudrun (615 und 254 Strophen, die Lücken der Erzählung werden durch Inhaltsangabe nach Vilmar ausgefüllt), Hartmanns Armen Heinrich, zwei Stellen aus Parzival, Lieder der Minnesänger, besonders Walthers und Sprüche aus Freidank. Einzelne Abschnitte der früheren Auflagen sind durch geeignetere ersetzt, Anmerkungen und Wörterbuch sind umgearbeitet, eine kurzgefafste mhd. Grammatik (S. VII—XXVII), sowie ein Abrifs der mhd. Verskunst (S. XXVIII—XXXI) sind neu hinzugekommen. Der Text des Nibelungenliedes nach der Hohenems-Lafsbergischen Handschrift ist beibehalten.

3) Conrads, Altdeutsches Lesebuch in neudeutschen Übersetzungen. Für die oberen Klassen höherer Schulen sowie für den Alleingebrauch mit Anmerkungen herausgegeben. Leipzig, Karl Bädeker, 1889. XII und 296 S.

Vor manchen anderen ähnlichen Werken hat das altdeutsche Lesebuch von Conrads voraus, dafs es die Zeit der altgerma-

nischen Stabreim- und der althochdeutschen Endreimdichtung eingehend berücksichtigt und somit den Blick, der gewöhnlich auf die mhd. Blütezeit ausschliefslich gerichtet wird, nach vorwärts bedeutend erweitert. Die Sammlung beginnt mit Stellen aus der Edda und Beowulf, giebt dann die Merseburger Sprüche, das Hildebrandslied, Stücke aus Muspilli, Heliand und Otfried, das Ludwigslied, Stellen aus Walther und Hildegunde, aus dem Anno- und aus dem Alexanderlied. Die Blütezeit mhd. Dichtung nimmt selbstverständlich den gröfsten Raum ein. Dem Nibelungenlied sind 65, dem Gudrunlied 28 Seiten gewidmet. Von den höfischen Erzählern sind Hartmann, Wolfram und Gottfried von Strafsburg mit umfangreichen Proben vertreten. Der Minnesang ist seiner ganzen Entwickelung nach mit Sorgfalt dargestellt, besonders umfassend und gut ist die Auswahl aus Walther; auch die höfische Dorfpoesie und die Lehrdichtung ist in charakteristischen Beispielen vertreten. Einige altertümliche Ausdrücke sind auf den letzten Seiten erklärt. Bei der Auswahl der Übertragungen hat der Herausgeber sich bemüht, die verschiedenen Übersetzer zur Geltung kommen zu lassen. — Nimmt das Buch auch in erster Reihe Bezug auf die Bedürfnisse der Schule, so wird es sich doch auch für den weiteren Kreis derer, die sich selbständig in die ältere deutsche Dichtung vertiefen wollen, brauchbar erweisen.

Berlin. Ernst Naumann.

Ernst Ziegeler, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1888. XII und 112 S. 1,50 M.

Der Verf. ist bei der Abfassung seines Buches der richtigen Ansicht gefolgt, dafs der gesamte Lehrstoff für den deutschen Aufsatz verwertet werden soll. Deshalb hat er Cäsar, Ovid, Curtius, Livius, einige Reden Ciceros, Vergils Aeneis, Xenophons Anabasis und griechische Geschichte, die Odyssee, sowie Uhlands und Schillers Balladen und Dramen, Schillers Abfall der Niederlande und Goethes Hermann und Dorothea bei seinen Entwürfen zu Grunde gelegt. Die Auswahl ist geschickt; auch diejenigen Aufgaben, welche sich an die alten Quellen anlehnen, sind meist so gewählt, dafs sie wirklich bedeutsame, allgemein wichtige Gegenstände behandeln. Nur über den Wert der Rede für Roscius bin ich anderer Meinung als der Verf. Auch die Fassung der Aufgaben, sowie die beigefügten Gliederungen verraten den erfahrenen Fachmann. Auffallend ist die Ungleichheit des Ausdrucks beim Hinweise auf die vom Schüler zu benutzende Quelle. Neben Wendungen wie „im 22. Buche des Livius“ findet sich gelegentlich „aus Liv. II“, „nach B. G. I—III“, was nicht zu

billigen ist; auch der Ausdruck: Vergleich zwischen Uhlands „der blinde König" stört. — Beigefügt ist dem Buche eine sorgfältige Wiedergabe des Gedankenganges in den beiden Reden Ciceros für Roscius und für Archias. Bei einer zweiten Auflage möchte ich dem Verf. raten, auf diesen Anhang zu verzichten, da derselbe doch zu weit vom deutschen Unterrichte abliegt, und dafür die Zahl der aus heimischen Schriften entlehnten Aufgaben zu vermehren, um so das jetzt vorhandene Mifsverhältnis zu beseitigen.

Pyritz. K. Blasendorff.

---

1) Rottok, Lehrbuch der Planimeterie. 3. Auflage. Leipzig, Herrmann Schultze, 1884. III u. 96 S. Mit 57 Figuren im Text. 1,20 M.
2) Rottok, Lehrbuch der Stereometrie. 3. Auflage. Ebendaselbst. III u. 65 S. Mit 28 Figuren im Text. 1,05 M.

Die Vorzüge der vorliegenden Lehrbücher bestehen, abgesehen von der Reichhaltigkeit des Inhalts, welche jedem Lehrer gestattet, die ihm geeignet erscheinenden Gegenstände herauszugreifen, falls er nicht die Lehrbücher vollständig seinem Unterrichte zu Grunde legen will, vor allem in einer präzisen und praktisch brauchbaren Fassung der Lehrsätze. Ich führe als Beispiel an (Planimetrie, Lehrsatz 17): „Ist in einem Dreieck eine Seite gröfser als eine andere, so liegt der gröfseren Seite auch der gröfsere Winkel gegenüber" statt des sonst, z. B. bei Kambly üblichen: „Der gröfseren Seite eines Dreiecks liegt auch der gröfsere Winkel gegenüber". Die natürliche Aufeinanderfolge der Lehrsätze und möglichste Einfachheit der Beweise, welche der Verf. anstrebt, um dem Schüler das Verständnis zu erleichtern, läfst kaum etwas zu wünschen übrig. Letzteres ist in der Stereometrie zum Teil erreicht durch die Einführung des sonst vielfach, obwohl mit Unrecht, perhorrescierten Cavalerischen Prinzips.

Wenn es gestattet ist, auf einige Äufserlichkeiten einzugehen, so sei bemerkt, dafs es doch wohl praktischer ist, zur Bezeichnung von Punkten grofse Buchstaben anzuwenden, dagegen die kleinen lateinischen Buchstaben der Bezeichnung begrenzter Strecken vorzubehalten, wie es späterhin in der Trigonometrie so wie so geschieht. Ferner möchte ich darauf hinweisen, dafs es in den Figuren der Stereometrie überaus störend wirkt und gewifs auch gelegentlich zu falschen Vorstellungen Veranlassung giebt, wenn projicierte Kreise nicht elliptich, sondern als zwei sich spitzwinklig schneidende Kreisbogen gezeichnet sind.

Entschieden nicht zustimmen kann Ref. der Behandlung der incommensurablen Gröfsen, wie sie auf S. 56 der Planimetrie und in der Vorrede zur 2. Auflage durchgeführt ist. Wenn der

Verf. sagt: „Ich wähle zur Ausmessung von Linien eine Mafseinheit, welche sich aus der Entstehung derselben durch Fortbewegung eines Punktes ergiebt, nämlich die kleinste Strecke, welche ein Punkt zurücklegt, wenn er behufs Erzeugung einer geraden Linie aus seiner Lage in die des nächstfolgenden Punktes sich fortbewegt", so kann ich diese Mafseinheit nicht blofs „nicht in Wirklichkeit darstellen, da in der Wirklichkeit eine Gerade nicht aus nebeneinanderliegenden Punkten besteht, wohl aber aus einer Reihe von in einander übergehenden Punkten gebildet wird", sondern ich kann mir dieselbe überhaupt nicht vorstellen. Auch mit der Auffassung des Verf.s über die Stellung der incommensurablen und irrationalen Gröfsen kann ich mich nicht einverstanden erklären. Der Verf. sagt von dem Begriff der Incommensurabilität, „er sei auf continuierliche geometrische Gröfsen überhaupt nicht anwendbar", und an anderer Stelle „die Begriffe der Irrationalität seien den continuierlichen Gröfsen fremd". Gerade umgekehrt scheint mir die Sache zu liegen. Der Arithmetik ist der Begriff des Irrationalen fremd, und erst durch geometrische Vorstellungen, d. h. durch die Vorstellung von Gröfsen, die einer stetigen Zunahme fähig sind, sind wir im stande, den irrationalen Zahlen ihre Stellung zwischen den rationalen Zahlen anzuweisen. Im übrigen sind die geometrischen Lehrsätze, in welchen der Begriff der Incommensurabilität zur Geltung kommt, streng genommen rein arithmetischer Natur. Der Satz z. B., dafs zwei Dreieckseiten durch eine zur dritten gezogene Parallele in proportionale Strecken geteilt werden, spricht nichts anderes aus als die Gleichheit zweier unbenannter rationaler oder irrationaler Zahlen.

Ich halte es übrigens gerade auch im Interesse der Erkenntnis der irrationalen Zahlen gar nicht einmal für wünschenswert, dafs im geometrischen Unterricht über die incommensurablen Gröfsen hinweggegangen wird, zumal hierin, ich meine überhaupt in der Einführung der irrationalen Zahlen, ein Unterrichtsmoment von so formal-bildender Kraft liegt, wie kaum in irgend einem anderen Gebiete der Elementarmathematik. Ob freilich eine ausführliche Besprechung dieser Verhältnisse schon in Unter-Sekunda oder gar in Ober-Tertia, in welchen Klassen gewöhnlich der oben citierte Lehrsaz durchgenommen wird, angezeigt ist, scheint fraglich. Gewifs würde es sehr vorteilhaft sein, hierauf, sowie überhaupt auf die Einführung neuer Gröfsen, der negativen und imaginären Zahlen, Bruchpotenzen u. s. w. in Ober-Prima noch einmal des näheren zurückzukommen.

Für diejenigen, welche die Ansicht des Ref. über den angeregten Punkt teilen sollten, werden die gemachten Ausstellungen selbstverständlich keinen Grund abgeben, sich der Benutzung der besprochenen Lehrbücher zu enthalten, da man den in Betracht

kommenden Passus S. 56 der Planimetrie einfach fortlassen kann, ohne den Gang oder die Beweise der folgenden Lehrsätze zu beeinflussen.

Berlin. H. Maschke.

---

1) A. Sickenberger, Leitfaden der Arithmetik nebst Übungsbeispielen, 4. Auflage. München, Th. Ackermann, 1888. 192 S. 1,60 M.
2) Derselbe, Leitfaden der elementaren Mathematik in 3 Teilen (Algebra, Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie). Ebenda 1888. Jeder Teil 1,20 M.
3) Derselbe, Logarithmisch-trigonometrische Tafeln zum Schul- und Handgebrauch. Ebenda 1888. 0,40 M.

Diese Bücher sind, wie der Verfasser in dem Vorwort sagt, die Frucht einer nahezu 20jährigen Lehrerfahrung. In der That zeigt sich in ihnen nicht nur Sachkenntnis, sondern auch ein gereiftes pädagogisches Urteil. No. 1 zeichnet sich durch eine grofse Menge gut gewählter und gut geordneter Beispiele und durch Zweckmäfsigkeit des sparsam eingestreuten Lehrtextes aus. Die 3 Teile von No. 2 sind alle gleich lobenswert. Der Schreiber dieser kurzen Anzeige hat manche Wünsche, die ihm beim Lesen anderer Schulbücher in den Sinn gekommen sind, hier verwirklicht gefunden. Die durchaus praktische Einrichtung des Buches, welches überall die Regeln und Sätze in der notwendigen, aber auch hinreichenden Anzahl giebt, fällt sofort in jedem der 3 Teile in die Augen. Die Schreibweise ist überall eine kurze. An und für sich liegt hierin noch kein Lob; denn es giebt mathematische Lehrbücher, welche ohne irgend welche Verbesserung der Methode dasjenige, was gewöhnlich auf drei Seiten abgehandelt wird, auf einer einzigen Seite zusammendrängen und dadurch den Schein grofser Vereinfachung hervorrufen, jedoch den Lehrern, die diese Bücher anders als wie ein Lehrsatz- oder Regelnverzeichnis brauchen wollen, grofse Schwierigkeiten bereiten. Hier, in den Sickenbergerschen Büchern, entspricht der äufseren Kürze auch die innere Einfachheit, welche zeigt, dafs diese Bücher wirklich die reife Frucht redlicher Bemühungen sind. Wir wollen nur eine einzige Verbesserung als unbedingt notwendig anführen. In der Planimetrie ist die Kongruenz der Dreiecke aus der eindeutigen Bestimmung des Dreiecks aus 3 Stücken geschlossen. Diese Methode begegnet noch einigen Vorurteilen. Selbst akademisch gebildete Lehrer, welche genau wissen, dafs z. B. in der Geometrie der Lage die eindeutigen Konstruktionen unbedenklich als Grundlagen von Lehrsätzen anerkannt werden, wollen der Schulgeometrie nicht gestatten, das Gleiche zu thun. Dieses Vorurteil hat wohl darin seinen Grund, dafs die Ableitung der Kongruenzsätze aus eindeutigen Konstruktionen bisher ohne feste Grundlage gegeben wurde. Diesen Fehler begeht auch Sicken-

berger. Um ihn zu verbessern, ist unbedingt nötig, dafs ein Teil der Kreislehre, der Schnitt von Kreisen untereinander und mit Geraden, der Kongruenz der Dreiecke vorausgehe. Wir sprechen den Wunsch nach dieser Verbesserung für eine zweite Auflage aus. — Die unter No. 3 genannten Logarithmentafeln sind ein sehr brauchbares Lehrmittel. Auf 7 Seiten hat man vierstellige Mantissen, Quadrate und Quadratwurzeln von Zahlen, trigonometrische Funktionen mit ihren Logarithmen, Zinsfaktoren mit ihren Potenzen und reciproken Werten, Kuben und Kubikwurzeln, Potenztafeln, Binomialkoeffizienten, spezifische Gewichte, Geschwindigkeiten, Sonnenorte, geographische und astronomische Angaben und Sternorte. — Wir empfehlen die Sickenbergerschen Schriften der Beachtung der Kollegen.

Metz. Hubert Müller.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen[1]) XXIX—XXX.

Der neunundzwanzigste Band der Direktoren-Verhandlungen betrifft die Versammlung in der Provinz Hannover Ende Mai 1888, bei welcher 44 Anstalten vertreten waren und welche in Hannover abgehalten wurde.

Die Gegenstände der Verhandlungen waren folgende:

I. Die Schulstrafen. Angenommene Thesen. 1. Die Schule kann der Strafe als eines durch Sühne eines Vergehens erziehlich wirkenden Mittels nicht entraten zur Besserung des Schuldigen und zur Aufrechthaltung ihrer Ordnungen. 2. Die Strafabmessung darf nicht mechanisch erfolgen, sondern die Individualität der Schüler und des Falles ist dabei nach Möglichkeit zu berücksichtigen, im übrigen aber Einheitlichkeit des Strafverfahrens anzubahnen. 3. Die Strafe ist am wirksamsten, wenn zwischen ihr und der Verfehlung ein fühlbarer Zusammenhang besteht. 4. Es ist durchaus geboten, die Strafen haushälterisch anzuwenden; wo sie sich nötig erweisen, sind sie so zu erteilen, dafs sie als ein Ausflufs der väterlichen Liebe des Lehrers gegen den Schüler erscheinen. 5. Der Erlafs einer einmal verhängten Strafe erscheint nur ganz ausnahmsweise zulässig. 6. Hat die Sühne des Vergehens durch die Bestrafung stattgefunden, so mufs auf das Vergehen möglichst wenig zurückgegriffen werden. 7. Die summarische Bestrafung einer ganzen Klasse oder einer bestimmten Gruppe ist nach Möglichkeit zu vermeiden. 8. Die Strafe des Einschreibens in das Klassenbuch darf, erhebliche Vergehen ausgenommen, erst dann eintreten, wenn der mündliche Tadel zuvor für das gleiche Vergehen wiederholt fruchtlos geblieben war. Die Eintragung mufs durch den Lehrer selbst erfolgen. 9. Es ist darauf besonders zu achten, dafs die tadelnden Noten nicht zu allgemein gehalten werden. 10. Die Mitteilung von bedeutenderen Vergehen an die Eltern erfolgt entweder in einem verschlossenem Couvert, aber niemals durch Mitschüler, oder mündlich. 11. Die Anwendung eines besonsonderen Klassenplatzes hat ebenso die Bedeutung einer Schulstrafe, als die

---

[1]) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888.

einer prophylaktischen Mafsregel. Dieselbe wird in der oberen Klasse nicht mehr angewandt. 12. Das Hinausweisen eines Schülers aus der Klasse während des Unterrichtes ist nur unter dringenden Umständen statthaft. Der betreffende Lehrer hat dem Direktor von dem Vorkommnisse alsbald Anzeige zu machen. 13. Die Strafe des Nachsitzens ist der Regel nach nur für die unteren und mittleren Klassen anzuwenden und tritt in erster Linie für andauernden Unfleifs, unentschuldigte Schulversäumnisse oder mehrfach wiederholte Verspätungen, in zweiter Linie auch für ungehöriges Betragen auf einen Zeitraum von 1—2 Stunden ein. Den Eltern ist eine Mitteilung über die Verhängung zu machen. 14. Gegen gemeinsame Nachsitzestunden ist bei zweckmäfsiger Einrichtung nichts zu erinnern. 15. Nachsitzen mit Einschlufs (Karzer) darf nicht über Schüler der unteren Klassen verhängt werden. Diese Strafe tritt bei gröberen Vergehen gegen die Schulordnung, bei frechem Trotze, sittlicher Roheit und Bosheit ein. Sie darf die Dauer von 6 Stunden nicht überschreiten. 16. Bei jeder Freiheitsentziehung ist für passende Beschäftigung und gehörige Aufsicht Sorge zu tragen. 17. Sogenannte Strafarbeiten sind nur dann zulässig, wenn sie zum Ersatz für unterlassene oder leichtfertig hergestellte Arbeiten dienen. 18. Die körperliche Züchtigung darf nur gegen Schüler der unteren Klassen in aufserordentlichen Fällen, in denen es sich um frechen Trotz, sittliche Roheit und Bosheit handelt, angewandt werden. 19. Die körperliche Züchtigung ist in der Regel von demjenigen Lehrer, der sie für nötig erachtet, zu vollziehen. Von der erfolgten Bestrafung hat der Lehrer noch an demselben Tage dem Direktor Anzeige zu machen. 20. Schläge an den Kopf sind unter allen Umständen zu verwerfen.

II. Über die bei den Versetzungen der Schüler zu befolgenden Grundsätze. Angenommene Thesen. 1. Die Versetzung ist eine pädagogische Mafsregel, durch welche ein Schüler der nächst höheren Klasse zugewiesen wird, wenn er die erforderliche Reife erlangt hat. 2 Derjenige Schüler ist reif zur Versetzung und mufs versetzt werden, welcher in allen wissenschaftlichen Unterrichtsfächern das Klassenziel erreicht hat. 3. Bei der Entscheidung über die Versetzung wird die Schlufs- (Oster)-Censur zu Grunde gelegt. Zusatz. Versetzungsprüfungen zur Ermittelung der Versetzungsreife abzuhalten, bleibt den einzelnen Anstalten überlassen. 4. Ein Schüler kann versetzt werden, wenn sich trotz einiger Lücken in seinem Wissen nach seiner ganzen Persönlichkeit erwarten läfst, dafs er an dem Unterricht der höheren Klasse mit Erfolg teilnehmen wird. Zus. 1. Kompensationen nach Analogie des Abiturienten-Reglements sind auch bei Versetzungen zulässig. Zus. 2. Nicht ganz genügende Leistungen in einem Fache können durch gute Leistungen in einem andern gleichartigen Fache als kompensiert erachtet werden. Zus. 3. Völlig ungenügende Leistungen in einem Hauptfache schliefsen in der Regel von Versetzung aus. Zus. 4. Als Hauptfächer gelten für die Gymnasien die alten Sprachen, Deutsch von OII an, Französisch in V und IV, Mathematik (bezw. Rechnen); für die Realgymnasien und höheren Bürgerschulen die fremdsprachlichen und mathematischen Fächer, aufserdem für die Realgymnasien Deutsch von OII an. Zus. 5. In Fällen, wo die Versetzung zweifelhaft erscheint, mufs spätestens durch ein Vermerk auf der Weihnachtscensur das Elternhaus davon benachrichtigt werden. 5. Die Beschlufsfassung über die Versetzung erfolgt in

einer besonders dazu anberaumten Konferenz gemäfs § 21 der Instruktion für die Direktoren bezw. Rektoren der höheren Lehranstalten in der Provinz Hannover; doch haben die technischen Lehrer und der Ordinarius der nächst höheren Klasse keine Stimmberechtigung. Zus. Es empfiehlt sich, einige Zeit vor der entscheidenden Versetzungskonferenz eine vorläufige Beratung über die Versetzung vorzunehmen. 6. Der Beschlufs der Konferenz ist, vorbehaltlich der Korrektur etwaiger Irrtümer, unwiderruflich. Rückversetzungen, Nachversetzungen und bedingungsweise Versetzungen sind unstatthaft.

III. Aufstellung eines Kanons der im Geschichtsunterrichte zu erfordernden Jahreszahlen. Angenommene Thesen. 1. Zweck des Kanons ist, die chronologischen Kenntnisse der Schüler zu sichern und ihnen einen schnellen und sichern Überblick über das Gebiet der Geschichte zu erleichtern. Aufserdem soll der Kanon für den Lehrer eine Richtschnur sein, was er als dauernde Kenntnis von Jahreszahlen von dem Schüler zu fordern hat, und einer eventuellen Überbürdung vorbeugen. Zus. Der Kanon ist neben dem lehrplanmäfsigen, auf Grund eines Leitfadens zu erteilenden Geschichtsunterrichte allmählich von IV bis I einschliefslich von den Schülern auswendig zu lernen und durch stete Wiederholung im Gedächtnisse derselben festzuhalten. 2. Der Umfang des Kanons beschränkt sich entsprechend den Erläuterungen zu den Lehrplänen für das Altertum im wesentlichen auf griechische und römische Geschichte, für das Mittelalter und die Neuzeit auf deutsche und preufsische Geschichte unter Zufügung der wichtigsten Fakta aus der Geschichte der aufserdeutschen Völker. 3. Die Auswahl der Zahlen mufs in mafsvoller Weise auf wirklich wichtige Fakta beschränkt werden; der den Zahlen beigefügte Text mufs knapp, aber deutlich sein. 4. Die Anordnung ist im Altertum ethnographisch, im Mittelalter und in der Neuzeit chronologisch. 5. Es wird jeder einzelnen Anstalt überlassen zu bestimmen, wie die äufsere Einrichtung des Kanons am zweckmäfsigsten herzustellen ist. 6. Kulturgeschichtliche, litterargeschichtliche und kirchengeschichtliche Zahlen sind nur sparsam aufzunehmen. 7. Desgleichen sind Zahlen aus der Lokal- und Provinzial-Geschichte sparsam aufzunehmen. 8. Etwaige Regentenlisten gehören nicht in den Kanon, sondern in einen Anhang desselben.

IV. Der Unterricht in der Mineralogie und Chemie auf Gymnasien und Realgymnasien nach Umfang und Methode. Angenommene Thesen. 1. Der Unterricht in der Mineralogie in OIII ist sowohl im Lehrplan der Gymnasien als der Realanstalten zu streichen. 2. Am Gymnasium ist für einen selbständigen Unterricht in der Chemie keine Zeit zu beschaffen. Die unerläfslichen Erörterungen aus der Chemie sind an geeigneten Stellen dem Unterricht der Physik einzufügen. 3. Am Realgymnasium ist der Unterricht in der Mineralogie mit dem chemischen zu verbinden. Jedoch ist in I ein kurzer Lehrkursus der Krystallographie einzuschalten. 4. Der chemische Unterricht am Realgymnasium beginnt mit einem propädeutischen Kursus, dessen Dauer nicht über ein Semester in Anspruch nimmt, in welchem an einer Anzahl zweckmäfsig ausgewählter Experimente das Wesen der chemischen Naturerscheinungen genauer dargelegt und einige fundamentale Begriffe und Gesetze erörtert werden. 5. Die praktischen Übungen im Laboratorium sind vom Unterrichte in der Chemie auszuschliefsen.

Der dreifsigste Band der Direktoren-Konferenzen berichtet über die Direktoren-Konferenz in der Provinz Schlesien, welche am 23., 24. und 25. Mai 1888 in Oppeln in der Aula des Kgl. Gymnasiums abgehalten wurde und bei welcher 51 Anstalten vertreten waren, während 6 Anstalten Vertreter nicht gesendet hatten. Den Verhandlungen lagen vier Gegenstände zu Grunde.

I. Sind die Bestrebungen zu billigen, die auf die Einrichtung der Einheitsschule gerichtet sind? Angenommene Thesen. 1. Das Bestehen verschiedener Arten höherer Schulen neben einander bedingt keine innere Zerklüftung des Volkes. 2. Das Bestehen verschiedener Arten höherer Schulen ist durch das Bedürfnis gerechtfertigt. 3. Die verschiedenen Arten von Schulen sind nicht durch einen über Quarta hinausgehenden gemeinsamen Unterbau und gemeinsamen Unterricht der mittleren und oberen Klassen in einzelnen Fächern zu verbinden. 4. Die Bestrebungen des deutschen Einheitsschulvereins, die darauf gerichtet sind, Gymnasium und Realgymnasium in eine einzige Schule zu verschmelzen, sind nach Geschichte und Zustand beider Schulen unberechtigt. 5. Die bekannt gewordenen Pläne der Einheitsschule sind unfertig und lassen erkennen, dafs die Zersplitterung der Kräfte Überbürdung der Schüler und Schädigung der humanistischen wie realistischen Fächer herbeiführen müssen. 6. Fortschritt in methodischer Behandlung der Schulaufgabe ist nicht blofs Vorbedingung einer neuen Schule, sondern das Hauptaugenmerk der alten.

II. Über Ziel und Methode des naturbeschreibenden Unterrichts. Angenommene Thesen. 1. Das Ziel des naturbeschreibenden Unterrichts ist der sichere Besitz eines zwar beschränkten, aber wohl geordneten Mafses zoologischer, botanischer und mineralogischer Kenntnisse, die den Schüler befähigen und anregen, dieselben auch später selbstthätig zu erweitern. 2. Zur Erlangung dieser Fähigkeit bedarf es einer besonderen, durch andern Unterricht nicht erreichbaren Schulung. 3. Der Schüler soll an den ihm vorzuführenden Naturobjekten lernen, a) die Sinne richtig zu gebrauchen und zu üben, b) das Wesentliche von weniger Wesentlichem zu unterscheiden, c) durch Vergleich die gemeinsamen Merkmale von den nicht gemeinsamen zu trennen, d) die ersteren zur Bildung höherer Einheiten zusammenzufassen, um endlich zu einer Übersicht über das Ganze zu gelangen. Aber er soll die Naturgegenstände nicht nur darauf hin ansehen, wie sie beschaffen, sondern auch wie sie geworden sind und sich gegenseitig bedingen, um so einen Einblick in den Zusammenhang, die Wechselwirkung und die Gesetzmäfsigkeit, die in der Natur herrscht, zu gewinnen. 4. Das Zeichnen ist, weil es unentbehrliches Hülfsmittel der naturwissenschaftlichen Schulung und zugleich sicherster Prüfstein für den Erfolg ist, im naturbeschreibenden Unterricht auf allen Stufen stetig zu üben. 5. Das Mafs der zu erreichenden Kenntnisse ist durch die Lehrpläne vom 31. März 1882 richtig bestimmt. 6. Eine Vereinfachung erscheint nur wünschenswert in der Botanik, in der die Kenntnis des Linnéschen Systems nicht vor oder neben, sondern erst nach der des natürlichen Systems zu vermitteln ist und zwar nur zu dem Zwecke, um den Unterschied zwischen dem künstlichen und natürlichen System klar zu machen. 7. Die Unterrichtsmethode ist zwar gemäfs der Th. 3 die induktive, d. h. sie geht in allen naturbeschreibenden Disziplinen und auf allen Stufen von der Beobachtung und

Vergleichung aus, wird aber besonders in der Form der Bestimmungsübungen und in der Behandlung der Krystallographie durch die deduktive Methode ergänzt. Der Vortrag des Lehrers dient nur zur Vervollständigung der durch unmittelbare Anschauung gewonnenen Kenntnisse nach den Richtungen hin, die derselben derzeit nicht zugänglich sind. 8. Die Teilung der Klassen III und II in zwei subordinierte Cötus ist auch im Interesse des naturbeschreibenden Unterrichts dringend wünschenswert. 9. Für die angemessene Unterbringung und Aufstellung der naturwissenschaftlichen Sammlungen ist ein besonderes Zimmer nicht zu entbehren, für ihre Vervollständigung und Erhaltung eine Position im Jahresetat der Anstalt auszuwerfen. 10. Bei Feststellung der Rangordnung und bei Versetzungen sind die Leistungen in den Naturwissenschaften in angemessener Weise zu berücksichtigen.

III. Sind die öffentlichen Schulprüfungen an den höheren Lehranstalten beizubehalten, zu beschränken oder abzuschaffen? Angenommene These. Die öffentlichen Prüfungen in ihrer bisherigen Form geben kein treffendes Bild von dem Leben, der Arbeit und dem Geist der höheren Schulen; sie sind für alle dabei Beteiligten bedeutungslos; es empfiehlt sich daher ihre Abschaffung.

IV. Über die Notwendigkeit, eine richtige Aussprache des Lateinischen auf den höheren Lehranstalten herbeizuführen. Angenommene Thesen. 1. Es ist notwendig, eine annähernd richtige Aussprache des Lateinischen an den höheren Schulen insoweit herbeizufüren, als der Umgestaltung nicht schwere didaktische Bedenken entgegenstehen. 2. Eine richtige Aussprache mufs von Anfang des Sprachunterrichts an durch die konsequente Verbindung des Schreibens und Lesens eingeübt werden. Auf diese Verbindung ist bei Herstellung von Übungsbüchern und besonders auch der Wörterbücher Fürsorge zu verwenden.

H. Kern.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. **Ewald Haufe**, Die natürliche Erziehung. Grundzüge des objektiven Systems. Meran, F. W. Ellmenreichs Verlag, 1889. III u. 480 S.

2. **Georg Friedrich**, Die persönliche Kraft und ihre Bedeutung für die geistige und physische Lebensthätigkeit des Menschen. München, G. Friedrichsche Buchhandlung, 1889. 26 S.

3. Lexici Antiphontei specimen. Scripsit C. Wetzell. II u. 18 S. 4. — Reicht bis ἀμφότεροι. Tüchtige Arbeit.

4. **Joh. Hollenberg**, 1) Zur Methodik des biblischen Unterrichtes in den oberen Gymnasialklassen; 2) Über Übungsbücher zum Übersetzen in das Lateinische für Tertia. Progr. des Gymn. zu Bielefeld 1889. 20 S. 4.

5. **Jos. Kuhl**, Die Zeitenfolge im Lateinischen und Deutschen (Abh. des Programms des Progymnasiums in Jülich 1889).

6. Leonardi Bruni Aretini dialogus de tribus vatibus Florentinis. Herausgegeben von Karl Wotke. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1889. 32 S. Lex. 8.

7. **L. Kraufs**, Griechische Partikeln, Anhang zur Schulgrammatik mit Beispielen. Ansbach, C. Brügel und Sohn, 1889. 50 S.

8. **Herm. Schärf**, Professor Conrad Beyers Lehre vom deutschen Versbau und Heinrich Heines Stellung innerhalb derselben. Czernowitz, J. Paradinis Universitätsbuchhandlung, 1889. 24 S.

9. **Emil Brenning**, Goethe nach Leben und Dichtung. Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1889. 175 S.

10. **Schiller**, Die Jungfrau von Orleans. Mit vielen Fragen und Aufgaben zur Anregung tieferen Eindringens in das Verständnis des Inhalts versehen von Heinrich Engelen Trier, Heinrich Stephanus, 1889. 136 S. brosch. 55 Pf., eleg. kart. 70Pf.

11. Geschichte des römischen Kaiserreiches von der Schlacht bei Actium und der Eroberung Ägyptens bis zum Einbruche der Barbaren von Victor Duruy. Übersetzt von Gustav Hertzberg. Mit ca. 2000 Illustrationen. Verlag von Schmidt & Günther in Leipzig. Lfg. 90—92. — Inhalt: Die Donatisten, die Arianer und das Concil von Nicaea; Constantins letzte Jahre (326 — 337), die Gründung Constantinopels; Organisation der Verwaltung. Die Illustrationen, welche in reichlicher Zahl beigegeben sind, verdienen, wie in allen früheren Lieferungen, uneingeschränktes Lob.

12. **Balfour Stewart u. Haldane Gee**, Praktische Physik für Schulen u. jüngere Studierende. Autorisierte Übersetzung von Karl Noack. I. Elektricität und Magnetismus. Mit 123 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin, Jul. Springer, 1889. XII u. 196 S. geb. 2,50 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zum hundertjährigen Jubiläum des Abiturienten-Examens auf preufsischen Gymnasien.

Ostern 1789 wurde an den preufsischen Gymnasien auf Grund eines am 23. Dezember 1788 erschienenen Kgl. Ediktes, das unter der Verwaltung des Staatsministers von Zedlitz ausgearbeitet worden war, zum ersten Male eine Abiturientenprüfung abgehalten.

Es sind demnach gerade hundert Jahre, dafs die Institution ins Leben trat, die von den Schülern, von den Familien und wohl auch von der Schule selbst, d. h. von den Lehrerkollegien mit sehr gemischten Gefühlen betrachtet wird. Da drängen sich denn unwillkürlich eine ganze Anzahl von Fragen auf. War es ein Glück für die Schule, dafs unser Geburtstagskind das Licht der Welt erblickte? Kann es auf ein gesegnetes Leben zurückschauen? Hat es viel Gutes gewirkt und geschaffen? Sollen wir ihm wie anderen Jubilaren ein recht langes Leben wünschen, oder sollen wir in Anerkennung dessen, dafs es seine Lebensaufgabe erfüllt hat, ein recht baldiges Ende erhoffen? Zur Beantwortung dieser Fragen sei es gestattet, da das Abiturientenexamen im Verlaufe der hundert Jahre vielfachen Veränderungen unterworfen worden ist und eine langsame, allmähliche Entwickelung durchgemacht hat, diesen Werdegang historisch zu verfolgen.

Der ausgesprochene Zweck der Einführung der Maturitätsprüfung war, der notorischen Unwissenheit der Studierenden in den Schulkenntnissen energisch zu steuern. Die Überschwemmung der Universitäten mit unreifen Elementen war aber dadurch herbeigeführt worden, dafs für die Aufnahme nicht ein Zeugnis der Reife, sondern nur ein solches über den Besuch einer höheren Schule überhaupt, in welchem über die erworbenen Kenntnisse meist nur ganz allgemein gehaltene Bemerkungen enthalten waren, verlangt wurde. Nur diejenigen, welche kein Zeugnis einer Schule aufweisen konnten, mufsten sich vor dem Dekan der betreffenden Fakultät einer Prüfung unterwerfen, die aber bei der grofsen Zahl der Prüflinge und der dadurch bedingten Oberflächlichkeit nicht die Wirkung haben konnte, alle mangelhaft vorbereiteten Aspiranten

auszuschliefsen. So wurden vielfach Klagen laut, dafs die Studenten den Vorträgen der Dozenten nicht folgen könnten; um diesen Klagen zu begegnen, bestimmte das Edikt von 1788, dafs nunmehr alle Schüler, welche von einer öffentlichen Schule zur Universität abgingen, „auf der von ihnen besuchten Schule geprüft werden und ein detailliertes Zeugnis über ihre bei der Prüfung befundene Reife oder Unreife erhalten sollten.“ Die Prüfungsfächer wurden nur allgemein angedeutet, das Zeugnis sollte die Urteile über die Leistungen in den Sprachen, den alten und neueren, und den Wissenschaften, vorzugsweise den historischen, aufweisen. Auch über die Anforderungen in den einzelnen Fächern wurde nichts bestimmt; ein Reglement wurde für das nächste Jahr in Aussicht gestellt, trat aber nicht in Erscheinung. Man kann sich denken, wie verschieden das Examen gehandhabt wurde. Ein allgemein gültiger Lehrplan für die Gymnasien existierte nicht, war ja doch erst das Jahr vorher das Oberschulkollegium als oberste staatliche Unterrichtsbehörde errichtet worden, der fortan das Schulwesen unterstellt sein sollte. Die Fächer, in denen unterrichtet wurde, waren demnach sehr verschieden. Latein trieben alle Anstalten in gründlicher Weise, Griechisch manche nur soweit, dafs eine geläufige Lektüre des Neuen Testaments erzielt wurde, Mathematik fehlte zuweilen ganz, ebenso Französisch, ganz verschieden stand es mit dem Unterricht in den Naturwissenschaften. Dazu kam die Freiheit, die den einzelnen Schulen in Bezug auf die Prüfung gelassen wurde, sowohl in Auswahl der Fächer als in Hinsicht auf die Anforderungen und die Ziele. So konnte also auch die neue Einrichtung eine Garantie für eine auch nur einigermafsen gleichmäfsige Ausbildung der zur Universität Entlassenen nicht bieten; dazu kam als erschwerendes Moment, dafs nach der Instruktion auch diejenigen, die ein Zeugnis der Unreife erhielten, von dem Besuch der Universität und von der Absolvierung der späteren Prüfungen oder Bekleidung der staatlichen Ämter nicht ausgeschlossen wurden. Nur sollten sie keinen Anteil an Stipendien oder sonstigen Benefizien haben.

So sah unser Geburtstagskind nach seiner Entstehung aus; es hat sich nun seitdem tüchtig entwickelt, besonders hervorstechende Abschnitte seines Lebens bezeichnen die Jahre 1812, 1834, 1856 und 1882.

Im erstgenannten Jahre wurde das erste Reglement erlassen, das für alle gelehrten Schulen bindend sein sollte, insofern nur diejenigen Anstalten als Gymnasien anerkannt wurden, welche die vorgeschriebene Entlassungsprüfung einführten. Abgedruckt ist das Reglement in Kamptz' Annalen Band XIII. § 1 giebt als Zweck an, „dafs durch zweckmäfsige Prüfungen und demnächst auszufertigende Zeugnisse die Beschaffenheit der jedesmal zur Universität übergehenden Schüler bekannt werde“, und § 7 besagt: „Um den Besitz oder Mangel der zum fruchtbaren Besuch der

Universität nötigen Ausbildung zu erforschen, wird die Prüfung angestellt.“ Der Gedanke, dafs der Schüler während seines Aufenthaltes auf der Schule seine Reife dem Lehrerkollegium gegenüber schon dokumentiert haben kann und dafs die Klassenleistungen mit in Betracht zu ziehen sind, wird im Reglement nicht ausgesprochen. „In der Deliberation soll nach dem Ausfall des ganzen Examens der Grad der Tüchtigkeit jedes Geprüften bestimmt werden“ (§ 12). Als Hauptprüfungsfächer fungierten die alten Sprachen, Geschichte und Mathematik, als Nebenfächer Deutsch, Französisch, Geographie und Naturlehre. Bei den schriftlichen Arbeiten sollte das Augenmerk auf das Talent, bei der mündlichen Prüfung auf die positiven Kenntnisse des Examinanden gerichtet sein. Die Anforderungen im Lateinischen blieben die in damaliger Zeit als selbstverständlich angesehenen, dafs der Examinand rein und fehlerlos ohne Germanismen schreiben und sich einfach und grammatisch richtig ausdrücken, sowie dafs er geläufig lesen könne. Bedeutend verschärft dagegen wurden im Vergleich zu der bisherigen Praxis die Anforderungen im Griechischen, von einer Beschränkung auf das Verständnis des griechischen neuen Testaments sollte keine Rede mehr sein. Die attische Prosa, Homer und der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides sollten ohne Vorbereitung verstanden, die grammatischen Kenntnisse durch eine Übersetzung ins Griechische nachgewiesen werden. „Im Französischen mufs ein kurzer Aufsatz fehlerlos geschrieben werden, im Deutschen wird die Kenntnis der höheren Grammatik und der Literatur erforscht.“ Doch war diese Steigerung der Anforderungen noch weit davon entfernt, für die Schüler ein Schrecken zu sein, denn es wurden 3 Stufen der Zeugnisse eingerichtet, die alle drei zum Besuch der Universität berechtigten, die unbedingte Tüchtigkeit, die bedingte Tüchtigkeit und die Untüchtigkeit. Wer in den 3 Hauptfächern genügte, erhielt Nr. 1, auch wenn die Nebenfächer ausblieben, wer ein Hauptfach beherrschte Nr. 2, und nur wer in keinem Hauptfach bestand und auch nicht als Ersatz dafür ganz vorzügliche Fortschritte in den Naturwissenschaften aufweisen konnte, erhielt Nr. 3, ohne dafs er aber deshalb die Berechtigung zum Besuch der Universität oder zum Eintritt in die späteren Prüfungen verloren hätte. Es scheint uns eine derartige Nachsicht, wenn wir die jetzigen Verhältnisse zur Vergleichung heranziehen, schier unglaublich, doch war sie damals wohl berechtigt. Erstens standen die Leistungen der damaligen Gymnasien nicht entfernt auf der Höhe der jetzigen; noch im Jahre 1828 heifst es in einer Cirkularverfügung vom 11. Dezember: „Die Zahl der Schüler, von denen sich erwarten läfst, dafs sie mit den Zeugnissen der unbedingten Tüchtigkeit zu den Universitätsstudien werden entlassen werden können, ist in allen Gymnasien verhältnismäfsig nur klein.“ Zweitens sollte der Individualität des Schülers der allerfreiste Spielraum gelassen

werden; er sollte Zeit und Mufse zu freiem wissenschaftlichen Studium in dem Fach haben, zu dem ihn Neigung und Anlagen hinführten. Drittens mufste, ehe man eine gleichmäfsige Durchbildung in den verschiedenen Gebieten, deren Kenntnis man für wünschenswert hielt, verlangen konnte, eine gründliche Organisation der Gymnasien vorhergehen, es mufste ein systematischer Bau aufgeführt werden, ein stufenweiser Gang für die einzelnen Unterrichtsfächer eingeleitet, ein wohlausgearbeiteter Unterrichtsplan entworfen, vor allem das bestehende Fachsystem, nach welchem die Schüler je nach ihren Kenntnissen in verschiedenen Fächern auch in verschiedenen Klassen safsen, geändert und dafür das Klassensystem eingeführt werden. Bevor diese Einrichtungen getroffen waren, konnte das Reglement gewissermafsen nur das ideale Ziel hinstellen, welches die Unterrichtsverwaltung in ihren Mafsnahmen vor Augen haben sollte. Diese trat denn auch energisch der Aufgabe näher, durch gründliche Reorganisation der Gymnasien die Möglichkeit der Erreichung dieses Zieles zu schaffen. Man sieht also, wie die Bestimmungen der Prüfungsordnung auf die Hebung der Gymnasien einwirkten. Das erste Resultat war der Unterrichtsplan vom Jahre 1816, in welchem nunmehr ein stufenweiser Aufbau in sechs Klassen mit je 32 wöchentlichen Stunden und genauer Bestimmung der einzelnen Fächer und der ihnen zugewiesenen Stundenzahl angeordnet wurde. Als gewöhnliche Dauer der Gymnasialzeit wurden 10 Jahre festgesetzt. Französisch, Philosophie und Encyklopädie wurden von den Unterrichtsgegenständen ausgeschlossen. Als ausdrückliche Bestimmung des Gymnasiums wurde hingestellt, „den Zöglingen nicht nur zu dem Mafs klassischer und wissenschaftlicher Bildung zu verhelfen, welches zum Verstehen und Benutzen des systematischen Vortrags der Wissenschaften auf den Universitäten erforderlich ist, sondern sie auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten.“

Der Unterrichtsplan wurde jedoch nicht den sämtlichen Gymnasien der Monarchie zur Beachtung mitgeteilt und kam deshalb nicht zur allgemeinen Anwendung, sondern diente nur als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung, die nunmehr in den nächsten 15 Jahren vermittelst einer grofsen Menge von Verfügungen, nachdem das Klassensystem, um eine möglichst gleichmäfsige Ausbildung in allen Gegenständen zu erzielen, durchgeführt war, den gründlichen und energischen Betrieb aller Fächer veranlafste. Der lateinische Unterricht sollte unbestritten die erste Stelle im Unterrichtsplan einnehmen, auf die Fertigkeit im mündlichen Gebrauch sollte der gröfste Wert gelegt werden, so dafs z. B. das Provinzial-Schulkollegium zu Posen (Rönne, Unterrichtswesen II S. 180) empfehlen konnte, in Prima die alte Geschichte in lateinischer Sprache vorzutragen und häufige Wiederholungen in derselben Sprache anzustellen. Das Griechische wurde für alle Schüler obli-

gatorisch gemacht, in den beiden alten Sprachen neben sehr umfassender Klassenlektüre eine ausgedehnte Privatlektüre, die durch die Schule scharf zu kontrollieren sei, angeordnet, der Unterricht im Französischen und in der philosophischen Propädeutik wieder eingeführt, jedem anderen Fache in besonderen Verfügungen, die aufs genaueste beobachtet werden sollten, spezielle Aufmerksamkeit geschenkt, und zwar überall mit der ausgesprochenen Absicht, die Leistungen zu heben und ein gründliches Wissen zu erzielen. Kurzum, es sollte mit dem alten Schlendrian gründlich gebrochen und auch in das Schulwesen der preufsischen Zucht und Strammheit Eingang verschafft werden. Träger dieses Systems war Johannes Schulze, der von 1818 an unter dem Ministerium Altenstein die Schulangelegenheiten leitete. Was er auf dem Gebiete des Gymnasialwesens geschaffen hat, ist eine wahre Revolution des vorher Bestehenden. Der Unterricht wurde ausgedehnt auf alle Fächer, die für eine allgemeine wie gelehrte Bildung wünschenswert erschienen, überall die Anforderungen gesteigert, an die Arbeitskraft der Schüler ganz unerhörte Zumutungen gestellt. Äufserte sich doch das Ministerium 1829, es sei der Ansicht, dafs 32 wöchentliche Schulstunden, ungerechnet die Stunden für Hebräisch, Gesang und Zeichnen, ausreichend seien. Dazu könne man den Schülern der oberen Klassen allerdings zumuten, 5 Stunden täglich aufser der Schulzeit zu arbeiten, während für die unteren Klassen etwa 3 Stunden genügten. Man vergafs über dem Ziele, die Leistungen der Gymnasien zu heben, ganz, dafs der Schüler doch noch zu etwas anderem auf der Welt ist, als auf der Schulbank zu sitzen und für die Schule zu arbeiten.

Trotz alledem konnte die ursprüngliche Absicht, der Überschwemmung der Universitäten mit untauglichen Aspiranten vorzubeugen, nicht erreicht werden, so lange auch der dritte Zeugnisgrad, also die Unreife, zum Besuch der Universitäten und zum Eintritt in spätere Prüfungen berechtigte und solange es gestattet war, vor der Prüfungskommission der Universität unter denselben coulanten Bedingungen sich der Prüfung zu unterziehen. Paulsen in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts und Wiese in seinem höheren Schulwesen führen hierzu interessante Zahlen an. Von 1820 bis 1828 erhielten bei der Prüfung an den Gymnasien No. I 1628, No. II 6709, No. III 545. Noch weit ungünstiger war das Verhältnis bei den Universitätsprüfungskommissionen. In Bonn erteilte die wissenschaftliche Prüfungskommission im Jahre 1819 unter 103 Examinanden an 5 das Zeugnis No. I, an 11 No. II, an 87 No. III, im darauffolgenden Jahre unter 96 an 8 No. II, an 88 No. III.

Dieser grofse Übelstand führte zunächst in den 20er Jahren eine Anzahl Verfügungen herbei, nach denen in den einzelnen Fakultäten die Zulassung zu den Staatsprüfungen für die Besitzer der No. III davon abhängig gemacht wurde, dafs sie sich in einer

Nachprüfung wenigstens ein Zeugnis der bedingten Reife verschafft hätten. Eine wirksame Änderung aber traf erst das neue Reglement, für das im Jahre 1834 nach Durchführung der Reorganisation der Gymnasien die Zeit gekommen schien. Man glaubte jetzt endlich die Zielleistungen der einzelnen Fächer genauer als bisher fixieren zu können, um damit jedem Lehrgegenstande die ihm im Gesamtorganismus des Gymnasiums zufallende Geltung zu verschaffen. Vor allem wurde die Verschiedenheit der Reifezeugnisgrade abgeschafft, es gab hinfort nur die Prädikate „reif“ und „unreif“, und nur die mit dem Reifezeugnisse versehenen wurden zu einem bestimmten Fakultätsstudium zugelassen. Sodann verloren die Universitäten das Recht, Aufnahmeprüfungen selbständig vorzunehmen; und diejenigen, welche auf dem Gymnasium sich das Zeugnis erworben hatten, hatten nunmehr Aussicht, später ein Amt in Staat oder Kirche bekleiden zu dürfen. Man sieht, wie anders damit die Stellung der Gymnasien geworden war, mit dem alten Schlendrian war es für immer vorbei. Die schriftliche Prüfung verlangte im Lateinischen einen Aufsatz und eine Übersetzung aus dem Deutschen, im Griechischen eine Übersetzung aus einem griechischen Text ins Deutsche, im Französischen eine Übersetzung aus dem Deutschen, im Deutschen einen Aufsatz, in der Mathematik vier Aufgaben aus den verschiedenen in den Kreis des Schulunterrichts fallenden Teilen der Mathematik, im wesentlichen also dasselbe, was noch jetzt Geltung hat. Die mündliche Prüfung erstreckte sich auf Religion, deutsche Grammatik und Litteratur, Latein, Griechisch, Französisch, Mathematik, Geschichte und Geographie, Naturbeschreibung, Physik, philosophische Propädeutik, d. h. also sämtliche Fächer, die überhaupt auf dem Gymnasium getrieben wurden. In zehn Fächern zugleich mufste der Schüler sich an einem Tage über seine Kenntnisse ausweisen. Da die Ziele durchweg recht hoch gesteckt waren, in manchen Fächern bedeutend höher als jetzt, so hatten die Anforderungen ein Mafs erreicht, das wohl kaum mehr überschritten werden konnte. Allerdings nur ideell. In praxi gestaltete sich die Sache für die Erteilung des Reifezeugnisses wesentlich milder durch eine sehr ausgedehnte Kompensation. Es sollte, um schon auf der Schule der freien Entwickelung eigentümlicher Anlagen nicht hinderlich zu werden, auch dem Abiturienten das Zeugnis der Reife erteilt werden dürfen, der in Hinsicht auf die Muttersprache und das Lateinische den gestellten Anforderungen vollständig entspräche, aufserdem aber entweder in den beiden alten Sprachen oder in der Mathematik bedeutend mehr als das Geforderte leistete, wenn auch seine Leistungen in den übrigbleibenden Fächern nicht völlig den Anforderungen entsprechen sollten. Es blieb also nach dem Wortlaut des Reglements möglich, dafs jemand für reif erklärt wurde, der in Deutsch und Lateinisch genügte, in Mathematik bedeutend mehr, also doch wohl Gutes

leistete, während er in Griechisch, Französisch, Religion, Geschichte und Geographie, Naturbeschreibung, Physik, philosophischer Propädeutik nicht völlig genügte, also nicht bestand; freilich eine soweit gehende Nachsicht lag gewifs nicht in der Absicht des Reglements und ist wohl auch schwerlich je geübt worden.

Andererseits mufste es aber doch das Gymnasium, nachdem einmal alle Fächer zu Prüfungsfächern erhoben waren, für seine Aufgabe halten, die Schüler in ihnen allen zur Reife zu bringen und diese Reife am Examentage der Behörde gegenüber zu dokumentieren, gerade so wie der ehrgeizige Schüler das Bestreben haben mufste, überall zu genügen. Je mehr daher das Gymnasium seiner Aufgabe gerecht wurde, um so mehr mufste den Schülern zugemutet werden. Daher erhoben sich denn auch bald nach Erlafs des neuen Abiturientenreglements schwere Klagen, dafs man die Jugend durch Arbeiten zu sehr belaste, dafs ihre körperliche und geistige Spannkraft erlahme, kurzum es tauchte damals zuerst die Überbürdungsfrage auf, die seitdem trotz eingehendster Fürsorge der Schulbehörden nicht mehr von der Tagesordnung geschwunden und gegenwärtig wieder besonders lebhaft entbrannt ist. Eindringlich erhob zuerst der Medizinalrat Dr. Lorinser zu Oppeln in einem Aufsatz „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“ die laute Anklage, dafs das Zuviel der Unterrichtsgegenstände mit der dadurch bedingten Überlastung mit Schulstunden und häuslichen Arbeiten die geistige und leibliche Gesundheit gefährdete. Daneben wurden auch alle die anderen Klagen laut, die ebenfalls noch nicht verstummt sind, dafs das Gymnasium durch die fortwährende Überhäufung mit Pensenarbeiten die freie, spontane Arbeitskraft und Arbeitslust ertöte, dafs im günstigsten Falle eine allgemeine Mittelmäfsigkeit erzielt, dagegen dem Schüler zu selbständigem, durch sein Interesse geleitetem Arbeiten keine Zeit gelassen werde, dafs eine unendliche Menge Lernstoffes in die Köpfe gepfropft werde, die wahre Bildung und die Urteilskraft aber bedeutend zu kurz kämen. Die Antwort auf diese Klagen war das sehr umfassende Cirkularreskript vom Jahre 1837, das mit voller Bestimmtheit aussprach, dafs von den sämtlichen Lehrgegenständen des Gymnasiums keiner entfernt werden könne, weil sie alle als Grundlage der höheren Bildung notwendig seien. Man wird dies ohne weiteres zugeben können, ohne deswegen die Konsequenz zu ziehen, dafs diese Fächer auch alle Prüfungsfächer sein müssen und dafs die gesteckten Ziele durchaus die richtigen sind.

Sollten, so meinte das Ministerium, irgend wo die beregten Übelstände sich gezeigt haben, so wäre sicher nicht das Reglement daran schuld, sondern die falsche Handhabung. Schliefslich stellt das Ministerium einen Normallehrplan für sämtliche Gymnasien auf, durch den nunmehr die bisherigen Bestrebungen ihre endgültige Sanktion erhielten. Die Zahl der Unterrichtsstunden be-

trug für alle Klassen 32. Latein und Griechisch nahmen eine dominierende Stellung ein, namentlich im Lateinischen blieben die alten Anforderungen, die Fähigkeit des fehlerlosen und leichten Ausdrucks im schriftlichen wie mündlichen Gebrauch der Sprache. Griechisch und Mathematik begannen in Quarta, Französisch in Tertia, Naturbeschreibung wurde von Sexta an mit wöchentlich 2 Stunden traktiert, Geschichte und Geographie ebenfalls schon von Sexta an mit 3 Stunden, der Physik fielen in Sekunda 1, in Prima 2 Stunden zu, dem Deutschen in Sexta und Quinta je 4, in' den übrigen Klassen je 2, dazu traten noch in Prima 2 gesonderte Stunden philosophische Propädeutik. Nach diesem Plane und dem Reglement von 1834, das ausdrücklich als gut anerkannt worden war, wurde nunmehr die nächsten 20 Jahre gearbeitet. Man wird es allseitig rühmen, dafs der Lehrplan neben den alten Sprachen diejenigen Fächer als obligatorisch einführte, deren Kenntnis das Verständnis der modernen Kultur ermöglicht, aber ebenso zweiffellos ist es auch, dafs die Aufrechterhaltung der Zielanforderungen in den alten Sprachen neben der gründlichen Behandlung der anderen Fächer, zumal wenn in allen geprüft wurde, eine erdrückende Last für die Jugend werden mufste. Das versate diu, quid ferre recusent, quid valeant humeri liefs man aufser acht und bedachte auch nicht, dafs der Tag immer noch wie früher nur 24 Stunden hatte und auch nicht mehr bekommen würde. Es war natürlich, dafs die alten Klagen sich von neuem erhoben. Dazu trat die neue Klage, dafs die Schüler jetzt eine zu grofse Vielheit von heterogenen Kenntnissen in sich aufnähmen, dafs ihre Kräfte zersplittert würden, und von Seiten derer, die das Heil in der Beherrschung der lateinischen und griechischen Sprache sahen, dafs nunmehr die Leistungen in den alten Sprachen zurückgingen, vor allem die Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache auffallend abnähme. Dafs die Oberbehörde diesen Vorstellungen gegenüber ihr Ohr nicht verschlofs, erhellt aus der Ministerialverfügung vom Jahre 1856, durch welche eine Abänderung des Lehrplanes und auch des Abiturientenreglements erfolgte, seit der ersten Einführung die dritte Änderung. „Das den Schüler Zerstreuende“, heifst es hier, „das seine Kraft Zersplitternde und sein Interesse Lähmende ist nicht sowohl die Vielheit der Gegenstände an sich als der Mangel an Einheit in der Mannigfaltigkeit.“ Man glaubte die Rettung zu finden in einer gröfseren Konzentration des gesamten Unterrichtsstoffes, die abgesehen von einem einmütigen Zusammenwirken des Lehrerkollegiums dadurch erreicht werden sollte, dafs gewisse Unterrichtsfächer in einer Hand vereinigt und namentlich dem Ordinarius ein merkbares Übergewicht an Stunden in seiner Klasse gegeben werden sollte. Dadurch würden übermäfsige Anforderungen an die Schüler ebenso leicht erkannt wie vermieden werden. Zugleich glaubte man dadurch manche Unterrichtsfächer an Zahl der

Stunden entlasten zu können. So wurde bestimmt, dafs Latein und Deutsch in Sexta und Quinta in einer Hand sein sollte, und infolge dessen die Stundenzahl im Deutschen von 4 auf 2 Stunden herabgesetzt. Die philosophische Propädeutik sollte mit dem deutschen Unterricht in Prima vereinigt und auf beide Fächer statt der bisherigen 4 nur 3 Stunden verwandt werden. Die fühlbarste Veränderung traf den naturgeschichtlichen Unterricht; er fiel in Quarta ganz aus und sollte in Sexta und Quinta nur dann erteilt werden, wenn das Gymnasium dafür eine völlig geeignete Lehrkraft besäfse. Fehlte es an einem geeigneten Lehrer der Naturwissenschaften, so sollte der Unterricht auch in Tertia ausfallen. Auch der französische Unterricht erfuhr eine Änderung; er sollte fortan in Quarta mit 3 Stunden beginnen, um dann mit 2 Stunden in den übrigen Klassen fortgesetzt zu werden. Durch diese Änderungen wurde zugleich eine kleine Reduktion der Stundenzahl in den unteren Klassen erzielt. Hand in Hand mit dieser Modifikation des Unterrichtsplans gingen Änderungen im Prüfungsreglement, wie wir diese Wechselwirkung schon öfter erkannt haben. Sowie jene durch die Erkenntnis von dem Zuviel hervorgerufen war, so lag auch hier, wenn man es auch nicht offen eingestand, offenbar die Einsicht zu Grunde, dafs man eine viel zu grofse Masse von Material am Examentage von den Schülern verlangte. Man liefs also die mündliche Prüfung in der deutschen Sprache und Litteratur, in der philosophischen Propädeutik, im Französischen, in der Naturbeschreibung und in der Physik fallen, in der Geographie wurde sie beschränkt. Da abgesehen von der Naturgeschichte, die ja nun auf den Gymnasien ganz stiefmütterlich behandelt wurde, die Unterrichtsziele in keinem Gegenstande herabgesetzt wurden, so geht daraus hervor, dafs man im Ministerium der zweifellos vollkommen richtigen Ansicht war, dafs ein Unterrichtsgegenstand auch dann mit Erfolg auf der Schule traktiert werden müsse und könne, wenn in ihm nicht eine besondere Prüfung abgelegt würde. Die schriftliche Prüfung wurde nur in soweit geändert, als an Stelle der Übersetzung aus dem Griechischen ein „kurzes und einfaches“ griechisches Skriptum trat, „um die Sicherheit der Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax zu ermitteln“. Man glaubte nämlich bemerkt zu haben, dafs seit der Ersetzung des Skriptums durch eine Übersetzung aus dem Griechischen vom Jahre 1834 eine bedenkliche Unsicherheit und Ungründlichkeit in den Sprachelementen eingerissen sei. Kompensation sollte auch weiterhin gestattet sein, für geringere Leistungen in einem Hauptobjekte sollten, wie es in der neuen Bestimmung hiefs, desto befriedigerende in einem anderen (sc. Hauptobjekt) als Ersatz angenommen werden. Man unterschied also auch jetzt zwischen Haupt- und Nebenobjekten.

Was war nun durch die neuen Bestimmungen gebessert? Eine offenbare Entlastung war für die mündliche Prüfung einge-

treten, dies mufs man billig anerkennen; der Unterrichtsplan war aber entschieden verschlechtert worden. Während die Entwickelung der Neuzeit auf eine gröfsere Betonung des naturwissenschaftlichen Unterrichts hindrängte, schränkte man diesen in ganz unverantwortlicher Weise ein, so dafs an vielen Gymnasien von einem ordnungsmäfsigen, stufenweise aufschreitenden Gang des Unterrichts gar keine Rede mehr war. Dafür wurde, wie sich das in der Wiedereinführung des griechischen Skriptums zeigt, ein erhöhter Wert auf die grammatisch formale Seite der Behandlung der alten Sprachen gelegt, man glaubte die ersehnte gröfsere Konzentration dadurch zu erreichen, dafs man die alten Sprachen wieder zum unbestrittenen Centrum des Gymnasialunterrichts machte. Man hoffte auf diese Weise der von gewisser Seite oft und lebhaft ausgesprochenen Klage über die abnehmende Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache abhelfen zu können. Es ist nicht genug zu verwundern, dafs man sich an mafsgebender Stelle noch im Jahre 1856 nicht klar machte, dafs die Zeiten des Lateinschreibens und Lateinsprechens längst vorbei waren und dafs die neue Zeit von einem gebildeten jungen Manne ganz etwas anderes als diese Fertigkeit verlangte. Man beging einen geradezu unverzeihlichen Anachronismus. Natürlich konnte man das Gewünschte auch nicht erreichen, die Latinität der Schüler mochte sich nicht heben und konnte sich auch nicht heben, weil dazu alle Grundlagen fehlten. Dazu schuf man dem Gymnasium durch die einseitige Betonung der humanistischen Zweige neue Gegner, so dafs eigentlich keine Seite rechte Freude am Gymnasium hatte. Nach diesem Plan und Reglement wurde ein ganzes Vierteljahrhundert gearbeitet, ehe neue Lehrpläne und im Gefolg davon ein neues Prüfungsreglement erschien. Das ist die Revision vom Jahre 1882, die unter dem Ministerium von Gofsler erfolgte. Die Gesichtspunkte, die in der Cirkularverfügung vom 31. März 1882 aufgestellt wurden, haben verdientermafsen die gröfste Anerkennung gefunden. Es wurde zugegeben, dafs die naturwissenschaftliche Elementarbildung durch den Unterrichtsplan von 1856 zu sehr beeinträchtigt sei, dafs einige Klassen, wie namentlich die Quarta, mit Unterrichtsfächern zu sehr belastet seien, dafs in den Sprachen die grammatisch-formale Seite viel zu sehr betont und die Lektüre der Schriftsteller, die den Schüler in den Geist des klassischen Altertums einführen sollte, vielfach in den Dienst der Grammatik gestellt würde statt umgekehrt, dafs im lateinischen Unterricht in früherer Zeit wohl der Zweck verfolgt worden sei, dafs die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organe für den Ausdruck ihrer Gedanken machen könnten, dafs jedoch ein solches Ziel, von allen etwaigen Zweifeln an seinem Werte abgesehen, nicht mehr erreichbar sei, dafs endlich gewisse Bestimmungen im Prüfungsreglement, wie der geschichtliche Vortrag, schädlichen Einflufs auf den Gang des Unterrichts und die Art

der Vorbereitung zum Examen ausübten. Der nachdrückliche Ernst, mit dem darauf hingewiesen wird, dafs im Geschichtsunterricht die chronologischen Kenntnisse auf das dringend Notwendige einzuschränken sind, und dafs „der geschichtliche Unterricht seine Aufgabe erfüllt, wenn er in den Schülern die Hochachtung vor der sittlichen Gröfse einzelner Männer oder ganzer Völker gepflegt und ihnen die Befähigung gegeben hat, die bedeutendsten klassischen Geschichtswerke mit Verständnis zu lesen" läfst erkennen, für wie falsch man im Ministerium ebenso wie in allen verständigen Kreisen das Anfüllen des Gedächtnisses mit Zahlen und Namen hielt. Aus demselben Gesichtspunkte sollte fortan ein selbständiger Unterricht in der Litteraturgeschichte fortfallen, „weil dieselbe, wenn sie nicht gegründet ist auf die Lektüre eines ausreichenden Teiles der betreffenden Litteratur, zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und zu der nachteiligen Wiederholung unverstandener Urteile und allgemeiner Ausdrücke führt." Kurzum, die „Erläuterungen zu dem Lehrplane der Gymnasien" atmen einen Geist, der von richtigem, pädagogischem Verständnis zeugt und sich der Erkenntnis der Verkehrtheiten, die sich in die Behandlung gar mancher Unterrichtsfächer eingeschlichen hatten, nicht verschlofs. Überall zeigt sich das Bestreben, die Masse des auswendig zu lernenden Materials zu verringern, den Anforderungen, die unsere Zeit an die Ausbildung in den realistischen Fächern und den neueren Sprachen stellt, entgegenzukommen und die übermäfsige Betonung der grammatisch-formalen Behandlung der Sprachen zu hintertreiben. Dem entsprachen die Änderungen im Lehrplan, die freilich nicht so tief eingreifend waren, als man hätte erwarten sollen. Der naturwissenschaftliche Unterricht wurde voll wiederhergestellt und wird nunmehr auf jeder Stufe mit zwei Stunden wöchentlich behandelt, der Entlastung gewisser Klassen diente die Verschiebung des Beginnes des Griechischen auf Tertia, wodurch die Quarta für Französisch, Mathematik, Geschichte und Geographie mehr Zeit gewann, ohne dafs deshalb das Lehrziel dieser Fächer erhöht wurde, der schärferen Betonung der Lektüre gegenüber der grammatischen Behandlung diente die Bestimmung, dafs das grammatisch-syntaktische Pensum im Griechischen und Französischen mit der Obersekunda abgeschlossen und in Prima die Lektüre intensiver betrieben werden sollte, der veränderten Stellung des Latein im Gesamtbildungsstoff wurde dadurch Rechnung getragen, dafs mit Ausnahme der Prima die Stundenzahl in allen Klassen um eine gekürzt wurde. Auffallender, ja man kann sagen, rätselhafter Weise wurden die Endziele des lateinischen Unterrichts nicht geändert. Obgleich man anerkannt hatte, dafs die lateinische Sprache nicht mehr das Organ für den Gedankenausdruck der Schüler bilden könne, behielt man den lateinischen Aufsatz, diese zwecklose Plage für Schüler und Lehrer, bei. Es kann nicht genug bedauert werden, dafs man hier nicht

die richtige Konsequenz aus den für richtig erkannten Grundsätzen zog; die Fertigkeit im schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache selbst mit der Einschränkung „innerhalb des durch die Lektüre bestimmten Gedankenkreises“ hat für unsere Schüler absolut keinen Wert mehr, und die viele Zeit, die von Schülern wie Lehrern auf die lateinischen Aufsätze verwandt wird, könnte so viel besser für die Schule nutzbar gemacht werden. Es ist, als wenn es in unseren Schuleinrichtungen gar zu schwer wäre Zöpfe abzuschneiden, selbst wenn sie noch so lang hängen. Die Sache wird um so unerklärlicher, als ja der Unterrichtszeit in fast allen Klassen eine Stunde genommen ist und also notwendigerweise, zumal da die grammatische Behandlung gegen früher mehr in den Hintergrund treten soll, die Sicherheit in der Beherrschung der Formen und der syntaktischen Regeln abnehmen mufs.

Dieselbe Halbheit zeigt sich auch in dem im Mai 1882 publizierten neuen Prüfungsreglement. Im Französischen und Griechischen sind die Konsequenzen gezogen; die Exercitien werden in beiden Sprachen jetzt schon bei der Versetzung nach Prima angefertigt, beim Abiturientenexamen nur eine schriftliche Übersetzung aus dem Griechischen geleistet, während im Französischen beim mündlichen Examen eine Stelle aus einem Schriftsteller vorgelegt wird. Im Lateinischen dagegen erscheint immer noch der Prüfungsaufsatz, und in der mündlichen Prüfung ist den Schülern auch Gelegenheit zu geben, eine gewisse Geübtheit im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu zeigen, obgleich dieses Ziel in dem Abschnitt der Cirkularverfügung, welcher von den Lehraufgaben in den einzelnen Unterrichtsgegenständen der Gymnasien handelt, garnicht erwähnt ist. So ist denn die Aufgabe der Gymnasien dem Lateinischen gegenüber erschwert und nicht erleichtert worden. Dazu kommt nun, dafs das neue Reglement die Scheidung zwischen Hauptfächern und Nebenfächern hat fallen lassen und das Zeugnis der Reife ausdrücklich verweigert, wenn nicht in allen obligatorischen Lehrgegenständen das Gesamturteil auf genügend lautet. Nur durch mindestens gute Leistungen in einem Fache sollen nicht genügende Leistungen in einem anderen kompensiert werden dürfen, dagegen darf nicht über ein Fach hinweggesehen werden, wenn der Examinand in allen anderen nur genügt. Man wird die Absicht, die sich hierin ausspricht, den früheren Nebenfächern zu ihrem vollen Rechte zu verhelfen, nur billigen können, wird dem Ziel, dem Gymnasiasten beim Übergang zur Universität eine umfassende allgemeine Vorbildung zu geben, dadurch gewifs ein gutes Stück näher kommen, aber man bedenke, dafs damit doch eine bedeutende Erschwerung für den Schüler verbunden ist, ohne dafs durch die geringfügigen Erleichterungen ein irgend nennenswertes Äquivalent geboten würde. Der Schüler kann nicht von vornherein Kompensation in Berechnung ziehen; das Examen bietet zu viele Zufälligkeiten, als dafs

er, zumal bei der jetzt herrschenden oft pedantischen Strenge in der Beurteilung, mit Sicherheit darauf rechnen könnte, mindestens gute Leistungen in einem Fache aufweisen zu können. Hat also, was man wohl annehmen kann, die Absicht vorgelegen, mit dem neuen Reglement eine Entlastung herbeizuführen, so ist dieselbe nicht erfüllt worden; was mit der einen Hand genommen wurde, wurde mit der anderen wieder reichlich zugelegt.

Überblicken wir noch einmal kurz den Gang, den unser Gymnasialwesen seit Einführng der Abiturientenprüfung gegangen ist. Zuerst gröfste Verschiedenheit der Gymnasien in Bezug auf den Lehrplan, allgemein gehaltene Verpflichtung zur Abhaltung einer Entlassungsprüfung ohne spezielle Bestimmung der Fächer und der Ziele, kein Ausschlufs derer, die nicht bestanden, von dem Besuch der Universität oder der Zulassung zu späteren Prüfungen. 1812 Erlafs des ersten Reglements, bestimmte Bezeichnung der zu prüfenden Haupt- und Nebenfächer sowie der zu erreichenden Ziele, Einführung der drei Zeugnisgrade, dieselbe Konnivenz wie früher gegenüber denen, die ein Zeugnis der Untüchtigkeit erhalten haben. Darauf 1816 Aufstellung eines Normalplanes als Direktive für die Unterrichtsverwaltung. 1834 neues Abiturientenreglement, Abschaffung der verschiedenen Grade, Aufhebung der Berechtigung der Universitäten zur Abhaltung einer Aufnahmeprüfung, Prüfung in allen Unterrichtsgegenständen, Steigerung der Anforderungen in fast allen Fächern, Höhepunkt der Anforderungen an die Schüler, aber weitgehende Kompensation, Berücksichtigung der Klassenleistungen für das Schlufsergebnis. 1856 Reaktion dagegen, Streichung mehrerer Unterrichtsfächer als Gegenstände der mündlichen Prüfung, Versuch dem Zuviel durch gröfsere Konzentration des Unterrichts entgegenzutreten, bedeutende Einschränkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, schärfere Betonung der formalen Seite in der Behandlung der alten Sprachen. 1882 Verstärkung des naturwissenschaftlichen und französischen Unterrichts, Einschränkung des altsprachlichen in der Unterrichtszeit, aber nicht in den Zielen, schärfere Betonung der Lektüre gegenüber der grammatischen Behandlung, Erhebung der bisherigen Nebenfächer zur Gleichberechtigung, scharfe Verurteilung der Überlastung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen. Wir werden nach dieser Übersicht unumwunden anerkennen, dafs die Entlassungsprüfung aufserordentlich zur Hebung unseres höheren Schulwesens beigetragen hat. Ihr ist es wesentlich zu danken, dafs die Leistungen unserer Gymnasien zu der gegenwärtigen Höhe erhoben worden sind, ihr auch, dafs diese Höhe auf allen Gymnasien eine annähernd gleiche ist, ihr auch, dafs auf allen Gymnasien straffe Zucht, ernstes, energisches Arbeiten seitens der Schüler wie Lehrer herrscht, denn ohne dies wären die Ziele nirgends zu erreichen; sie hat durch den bestimmenden Einflufs, den sie auf den Unterrichtsplan geübt hat, mit dazu gewirkt, dafs

unsere Gymnasien sich aus gelehrten Schulen in Stätten der allgemeinen Bildung umgewandelt haben, an denen namentlich seit den neuen Lehrplänen das Bestreben zu Tage tritt, den veränderten Kulturverhältnissen Rechnung zu tragen und den Schülern neben der humanistischen Grundlage möglichst nichts vorzuenthalten, was zu allseitiger Bildung erforderlich scheint. Dafs man in diesem Bestreben noch weiter gehen kann, als es bisher geschehen ist, soll deshalb nicht geleugnet werden. Durchaus anzuerkennen ist ferner das Bestreben, welches die späteren Reglements zeigen, den Wert, der der Prüfung beizumessen ist, gegenüber dem Werte der Klassenleistungen herabzudrücken, so dafs die Prüfung nicht mehr wie anfangs der alleinige Mafsstab für die Beurteilung der Reife, sondern nur noch ein gleichberechtigter Faktor neben den Klassenleistungen ist. Ebenso lobenswert ist die Einschränkung der mündlichen Prüfung in den späteren Reglements gegenüber dem von 1834.

Können wir nun aber mit dem gegenwärtigen Zustande der Gymnasien zufrieden sein, haben die neuen Lehrpläne im Verein mit dem neuen Prüfungsreglement einen Zustand geschaffen, dem wir eine längere Dauer wünschen sollen? Weite Kreise antworten mit einem entschiedenen Nein. Noch nie sind die Klagen, dafs unsere Jugend überanstrengt ist und trotz allem Lernen keine genügende Ausbildung mit auf die Universität nimmt, so laut und eindringlich erschallt, nie ist die Agitation wegen Erzielung einer durchgreifenden Reform unseres höheren Schulwesens so lebhaft betrieben worden als gerade in der jüngsten Zeit nach Erlafs der neuen Lehrpläne. Wie gestaltet sich nun die Beantwortung jener Frage für den Lehrer des Gymnasiums, der die Entwickelung unserer Jugend und die Schwächen, die zu Tage treten, mit offenem Auge beobachtet? Ich meine, er wird ebenso entschieden mit Nein antworten und lebhaft wünschen, dafs nicht erst wieder 25 Jahre vergehen, ehe eine neue Modifikation des Lehrplans und des Prüfungsreglements erfolgt. Denn die tiefstgehenden Schäden unseres Schulwesens sind geblieben und trotz aller Versuche und Bemühungen ist es nicht gelungen, die schwersten Übelstände zu beseitigen. Nach wie vor nimmt die Schule, auch wenn sie mit der von der Behörde bewilligten Zeit für häusliche Arbeiten auskommt, die Zeit ihrer Schüler viel zu sehr in Anspruch, sie geriert sich geradezu, als ob sie das alleinige Anrecht auf die Jugend hätte, während sie doch nur einen Teil der Erziehung zu leisten imstande ist.

Dafs es verkehrt ist, von den noch in der Entwickelung begriffenen Knaben eine tägliche Arbeitszeit zu verlangen, die zum Teil weit über das hinausgeht, was man den Erwachsenen zumutet, ist eigentlich so klar, dafs man sich nicht genug wundern kann, dafs man es noch immer thut, so oft und so eindringend auch die Mahnrufe von ärztlicher Seite erschallen. Dafs aber auch die geistige Entwickelung unserer Jugend darunter leidet und dafs

die Schule sich selbst in ihr eigenes Fleisch schneidet, das müfste gerade von pädagogischer Seite energischer betont werden. Die Masse des Unterrichtsstoffes ist immer noch eine so grofse, dafs die Grenze der Aufnahmefähigkeit bei der Intensität, mit der im allgemeinen auf unseren Gymnasien gearbeitet wird, bei vielen Schülern und nicht etwa blofs bei denjenigen, die eigentlich nicht auf das Gymnasium gehören, überschritten ist. Bei der unendlich vielen Zeit, die auf die Einprägung des Lernstoffes verwendet wird, erscheint diese den Schülern als Selbstzweck und nicht blofs als Mittel zur Schulung für den Verstand und die Ausbildung des Urteils in intellektueller wie moralischer Beziehung; daher denn auch die wenig erfreuliche Wahrnehmung, dafs infolge der Überfütterung mit Detailkenntnissen unsere Schüler nach den oberen Klassen hin an geistiger Frische und Produktivität eher ab- als zunehmen. Ein fernerer Übelstand möge gleich hier mit erwähnt werden, nämlich die Nervosität, die ihren Einzug in unsere Schulen gehalten hat. Um einem Übermafs der häuslichen Arbeiten zu steuern, hat man mit vollem Recht darauf gedrungen, die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen und Schulstunden nicht etwa, wie das früher nicht so gar selten war, dazu zu mifsbrauchen, nur die häuslichen Pensa zu besprechen und abzuhören. Es wird also intensiver in der Schule gearbeitet, und die gröfsere Arbeitsleistung des Schülers in der Schule wird gegen früher noch dadurch vermehrt, dafs die früheren Nebenfächer jetzt mit ganz anderem Nachdruck betrieben werden. Die Erholungsstunden der guten alten Zeit sind aus dem Schulleben unserer Jugend so gut wie verschwunden. Diese gröfsere Intensität hat aber auch gröfsere Unruhe und Hast in das Schulleben hineingetragen, die sich teilweise geradezu zu einem Hetzen gesteigert hat, ohne dafs trotz aller Bemühungen die häusliche Arbeitszeit sich wesentlich verringert hat. Ganz besonders schädlich wirkt der neuerdings sehr stark aufgetretene Spezimenkultus, der die Schüler in einer fortwährenden nervösen Aufregung erhält. Unsere Zeit ist so wie so überreizt und schickt viele Kinder mit krankhaft nervöser Anlage in die Schule; da müfste nun die Schule alles thun, was dieses Übel einschränken könnte, aber nicht ihrerseits noch zur Verstärkung desselben beitragen. Statt dessen fallen manchmal drei Spezimina in eine Woche, die bei dem übermäfsigen Wert, den viele Lehrer, jedenfalls aber die Schüler diesen beilegen, eine ewige Unruhe erzielen. Am schädlichsten wirken die Spezimina in Geschichte und Geographie, da sie den Schüler veranlassen, eine verdummende Menge von Daten und Namen für eine Stunde vorrätig zu haben. Es steigert sich diese Unruhe, je näher die Zeit der Versetzung rückt, weit über die naturgemäfse Spannung, die der ehrgeizige Schüler hat, bis zur nervösen Überreiztheit durch die vielen schriftlichen Prüfungsarbeiten und mündlichen Prüfungen, bei denen der Lernstoff des ganzen Jahrespensums

bereit gehalten werden mufs. Überall tritt uns die Überschätzung des Lernstoffs und des momentan bereiten Wissens gegenüber der langsam fortschreitenden allgemeinen geistigen Reife entgegen. Dieses System findet seine Krönung in dem Abiturientenexamen, bei dem die Summe des Lernstoffs eine so überwältigend grofse ist, dafs unsere Schüler monatelang die Nächte zu Hilfe nehmen müssen, um in allem gesattelt zu sein, was dann eine solche körperliche und geistige Ermattung hervorruft, dafs sie ins Examen als bleiche Schatten und nicht als frische, lebenskräftige Jünglinge eintreten. Wird aber diese Thatsache schwerlich von jemand geleugnet werden können, so werden wir auch gestehen müssen, dafs es unverantwortlich ist, die Schüler in eine solche Lage zu bringen. Selbstverständlich hat es ja nie in der Absicht der Behörde gelegen, ein solches unverständiges Zusammenhäufen von Einzelheiten, die jedes freie Urteil ersticken, zu begünstigen; vielmehr hat sie bei jeder Gelegenheit nach Kräften dagegen geeifert. Schon in dem Prüfungsreglement von 1834 ist zu lesen: „Bei der Schlufsberatung über den Ausfall der Prüfung soll nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend sein, welche ein wirkliches Eigentum derselben geworden ist.“ Und in dem Cirkularreskript von 1837 heifst es: „So unmöglich es ist, dafs ein verständiger Lehrer der 1. Klasse von seinen Schülern verlange, über alles, was ihnen in dem zweijährigen Lehrkursus gelehrt und vorgetragen worden, binnen einigen Stunden Rechenschaft abzulegen, und so wenig es ihm einfallen wird, den Grad ihrer durch die einzelnen Lehrgegenstände errungenen geistigen Bildung nur nach dem, was sie auswendig gelernt und behalten haben, abzumessen, ebenso entfernt ist auch das Reglement von solchen verkehrten Forderungen, und wenn sie nichts desto weniger gemacht werden sollten, so ist es Pflicht des Kgl. Prüfungskommissarius, einem solchen Unfuge mit Nachdruck entgegenzutreten und den Geist und wesentlichen Inhalt des Reglements gegen jegliche Mifsdeutung und falsche Anwendung seiner einzelnen Bestimmungen geltend zu machen.“

Die Verfügung vom Jahre 1856 enthält folgenden Passus: „Je mehr die Schüler gewöhnt werden, ihr Interesse am Unterricht, ihren Fleifs und ihre Leistungen sowie ihr sittliches Verhalten während der Schulzeit als das eigentlich entscheidende bei dem schliefslichen Urteil über Reife oder Nichtreife anzusehen, desto mehr wird das Abiturientenexamen aufhören, ein Gegenstand der Furcht zu sein.“ Und im folgenden Jahre wurde hinzugefügt: „Es ist alles dasjenige zu vermeiden, was dazu dienen kann, die Abiturientenprüfung ängstlichen Gemütern zu einem Gegenstande ratloser Furcht zu machen.“ Ferner wird in allen Reglements nachdrücklichst darauf aufmerksam gemacht, dafs die Lehrer bei der Schlufsabstimmung den Klassenleistungen besonderes Gewicht beizulegen haben, 1856 wird es direkt ausgesprochen,

dafs für die Lehrer des Gymnasiums das auf längerer Kenntnis des Schülers beruhende Urteil die wesentliche Grundlage ihrer Entscheidung über Reife oder Unreife bildet." Das neuste Reglement enthält die Bestimmung: „Bei der Entscheidung darüber, ob die Prüfung bestanden sei, sind aufser den Leistungen in der schriftlichen und der mündlichen Prüfung die vor dem Beginn der gesamten Prüfung festgestellten Prädikate über die Klassenleistungen in Betracht zu ziehen."

An dem guten Willen der Behörde, dem Unwesen, das sich im Gefolge des Examens eingestellt hat, zu steuern, hat es also nie gefehlt[1]). Aber was nutzen alle schönen Worte und alle Verfügungen, die Verhältnisse sind eben stärker, und die blofse Existenz einer mündlichen Abgangsprüfung bringt auch bei der humansten Handhabung die beregten Übelstände ganz notwendig mit sich. Der Schüler wird nie und nimmermehr, solange ein Schlufsexamen existiert, den Glauben haben, dafs das eigentlich Entscheidende beim Endurteil seine Leistungen in der Klasse sind, er wird ganz selbstverständlich es für seine Pflicht halten, in den Prüfungsfächern alle die Details parat zu halten, die er einmal gelernt hat, um präzis antworten zu können, er wird natürlich dem Ausfall der Prüfung den gröfsten Wert beilegen, da er doch nicht auf den monströsen Gedanken kommen kann, dafs man ihn so mifshandeln werde, damit die Schule sich vor dem Kgl. Kommissar über ihre Erfolge ausweise. Und wenn ein bekannter Pädagoge geäufsert hat, der Tag des Abiturientenexamens soll für die Schule ein Ehren- und Freudentag sein, oder ein anderer, er soll der harmonisch nachklingende Schlufsakkord des ganzen Schullebens sein (vgl. Paulsen S. 727), so sind das eben reine Illusionen, er wird das bleiben, was er bisher gewesen ist, ein Tag des Schreckens und der Qual, und beim Lehrer wird anstatt des Gefühls des Stolzes das des Mitleids mit den armen Opfern und der Beschämung über das, was er aus der ihm anvertrauten hoffnungsvollen Jugend gemacht hat, überwiegen. Wenn die Väter sich nicht zusammenscharen, um mit Entrüstung gegen diesen unpädagogischen Unfug Protest einzulegen, so überwiegt bei ihnen wohl das dumpfe Gefühl der resignierten Ergebenheit in die alt-

---

1) Nachdem der vorliegende Aufsatz bereits in den Druck gegeben war, ist den höheren Lehranstalten eine neue Verfügung zugegangen, welche der Schule verbietet, besondere Repetitionen fürs Examen abzuhalten, um einer Überlastung der Schüler im letzten Semester vorzubeugen. Die Absicht ist offenbar vortrefflich; ob sie erreicht werden wird, ist sehr fraglich. Leitet die Schule die Repetitionen nicht mehr, so müssen die Schüler dieselben für sich allein vornehmen, und das geschieht erfahrungsmäfsig in wenig rationeller Weise. Richtiger wäre es uns erschienen, anstatt die Repetition zu verbieten, diejenigen Fächer, die nun einmal ausgedehnte Repetitionen nötig machen, als Examenfächer zu streichen. Trotzdem ist uns die Verfügung sehr willkommen; wird doch durch sie den Extrastunden, die an vielen Orten im letzten Semester den Abiturienten erteilt werden, ein Ende bereitet.

hergebrachte Gewohnheit, als dafs sie von der Unabänderlichkeit der Zustände überzeugt wären.

Da liegt nun die Frage nahe: Ist denn wirklich das Abiturientenexamen bei dem gegenwärtigen Stande unserer Gymnasien fernerhin ein unabweisbares Bedürfnis? Wir antworten darauf mit einem entschiedenen Nein. Ob ein Schüler die nötige geistige Reife und die vorgeschriebenen Kenntnisse besitzt, sind die Lehrer der Prima, die den Schüler zuletzt zwei Jahre unter ihren Händen gehabt haben, vollkommen im stande auch ohne Examen zu beurteilen, und sollte sich einer hierüber kein sicheres Urteil getrauen, so würde er über sich selbst das Urteil sprechen. Aufserdem ist das Examen ganz ungeeignet zur Ermittelung der eigentlichen Reife. Was mit dem Unterricht in der Religion beabsichtigt wird, kann nimmermehr durch Abfragen von kirchengeschichtlichen Daten, Inhaltsangaben der Bibel, Citieren von Sprüchen, Liedern, Katechismusparagraphen oder Übersetzung einer Stelle aus dem griechischen Testament zu Tage treten; das Geschichtsexamen zeigt wohl allenfalls, welche Summe von einzelnen Thatsachen das Gedächtnis aufgenommen hat, aber nicht, was die Hauptsache ist und nach dem Reglement die Hauptsache sein soll, welches Verständnis der Schüler für den Zusammenhang der Ereignisse gewonnen hat; in der Mathematik ist der Grad des mathematischen Denkens durch eine Prüfung, die in etwa 10 Minuten die verschiedensten Gebiete durcheilt, nicht zu eruieren, und auch das Extemporieren der Schriftsteller giebt gar keinen genügenden Anhalt zur Beurteilung der wirklich erlangten Fertigkeit im Verständnis der fremden Sprache; gröfsere Schwierigkeit oder Leichtigkeit der kurzen vorgelegten Stelle, die gröfsere Ruhe oder Unruhe des Examinanden, allerlei Zufälligkeiten trüben gar sehr das Urteil. Sachlich hat also das ganze mündliche Examen gar keinen Wert, existiert es aber, so mufs ihm äufserlich Wert beigemessen werden. Ähnlich steht es, soweit es sich um die Ermittelung der Reife handelt, mit dem schriftlichen Examen, wenn dieses auch sonst nicht so schädlich wirkt, wie das mündliche. Neben den vielen schriftlichen Leistungen, die aus der Schulzeit vorliegen, kann die einzelne Prüfungsarbeit garnicht ins Gewicht fallen; nicht einmal die gelungene Arbeit kann ein wirkliches Kriterium der Reife abgeben, viel weniger die mifslungene ein Kriterium der Unreife. Viel richtiger, viel weniger getrübt, als wenn die Ergebnisse einer Prüfung mit in Betracht zu ziehen sind, würde das Urteil ausfallen, wenn es die Lehrer lediglich auf Grund der Leistungen, die der Schüler während seines Aufenthaltes in der Prima aufgewiesen hat, und nach dem Eindruck, den sie von seiner Gesamtreife haben, abgeben könnten. Es stünde auch nichts im Wege, dafs in der Schlufskonferenz, in welcher über die Reife oder Unreife zur Universität abgestimmt würde, ein Königlicher Kommissar den Vorsitz führte, oder dafs das Protokoll der Be-

hörde eingereicht würde. So bliebe also nur der Gesichtspunkt der Kontrolle übrig, dafs durch das Examen das vorher abgegebene Urteil der Lehrer der Aufsichtsbehörde gegenüber gerechtfertigt werden und diese sich überzeugen soll, ob die Schule ihre Pflicht gethan hat. Es liegt uns ferne, die Notwendigkeit der staatlichen Kontrolle für die Schule leugnen zu wollen, nur meinen wir, dafs dieselbe auf anderem Wege weit besser und vor allem auch weit wirksamer geübt werden kann als durch den Vorsitz und das eventuelle Veto beim Abiturientenexamen. Da ist zunächst der Direktor der Anstalt, der persönlich die Verantwortung dafür zu tragen hat, dafs die einzelnen Klassen in allen einzelnen Fächern das vorgeschriebene Ziel erreichen, ebenso aber, und das ist gegenwärtig vielleicht das Wichtigere, dafs sie es nicht überschreiten. Das mufs seine Hauptthätigkeit sein, dafs er genau den gesamten Unterricht verfolgt und über den Zustand jeder Klasse und zwar nicht etwa nur in seinem Spezialfach wohl orientiert ist. Man wende nicht ein, dafs dazu einem Direktor, der eine Unmenge Schreibereien hat und aufserdem noch seinen Unterricht und seine Korrekturen hat, die Zeit fehlt. Diese Zeit darf nicht fehlen; dagegen ist es durchaus nicht nötig, dafs ein Direktor solchen Unterricht giebt, der mit zeitraubenden Korrekturen verbunden ist; er braucht garnicht selbst zu unterrichten, wenn die direktoriale Thätigkeit darunter leiden würde. Nach dieser Seite würde sich also keine unüberwindliche Schwierigkeit ergeben; es würde eben eine halbe Lehrkraft mehr angestellt werden. Ebenso würde die Kontrolle durch die Aufsichtsbehörde auch nach Wegfall des Abiturientenexamens weiter bestehen bleiben. Der Schulrat würde freilich in einen viel engeren Konnex mit den ihm unterstellten Gymnasien treten müssen, aber das würde auch gar kein Schaden sein; er würde sich durch häufigen Besuch und ausgedehnte Revisionen von dem Stande der Anstalten überzeugen und auf strikte Innehaltung der einschlägigen Bestimmungen achten. Dafs man einem Schulrat dann nicht so viele Schulen unterstellen könnte, wie jetzt, wo seine Zeit nicht einmal ausreicht, die Abiturientenexamina sämtlich abzuhalten, ist selbstverständlich. Man müfste eben per Provinz einen oder zwei Schulräte mehr anstellen; kann man dadurch dazu beitragen, einem wahrhaften Notstande abzuhelfen, so wird der Geldpunkt wohl kein ernsthaftes Hindernis bereiten. Also die nötige Aufsicht wäre zu ermöglichen auch ohne Examen; glaubt man aber dieses wirklich nicht entbehren zu können, so schränke man es auf die schriftliche Prüfung ein, es ist dann wenigstens der gröfsere Teil des Übels beseitigt.

Man wird auch nicht zu befürchten haben, dafs nach Fortfall der Prüfung die Versetzungen zu milde gehandhabt und zu viel unfähige oder unreife Schüler in die höheren Klassen aufsteigen würden. Dafür bietet das Interesse der Schule und der

Lehrer die beste Garantie. Die letzteren wissen zu gut, welchen Hemmschuh in der nächsten Klasse solche Schüler bilden, die das Pensum der vorhergehenden Klasse sich nicht gründlich angeeignet haben, als dafs sie selbst durch unzeitige Nachsicht sich ihre Aufgabe unnütz erschweren sollten. Der Einwand, den Mommsen in seinem Briefwechsel mit Dr. Jonas, der in dem jüngst erschienenen Weidmannschen Kalender für die höheren Lehranstalten Preufsens veröffentlicht ist, erhebt, dafs „nicht alle Lehrerkollegien gut sind und dafs nach der alten Regel des tiefsten Niveaus, ohne solches Examen der allgemeine Stand durch die schlechtesten Anstalten bestimmt werden würde", erscheint ganz hinfällig.

Bei der gleichmäfsigen Durchführung des Unterrichtsplanes, bei dem uneingeschränkten Anstellungsrecht der Lehrer an allen staatlichen und dem Bestätigungsrecht bei den nicht staatlichen Anstalten, bei dem sonstigen grofsen Einflufs, den die Schulverwaltung ausübt, mufs es der Behörde ein Leichtes sein, etwaige schwächere Anstalten auch ohne ein Mittel, das auf die Entwickelung des ganzen Unterrichts und der Jugend schädlich einwirkt, zu der Durchschnittshöhe zu erheben. Dafs mit der Aufhebung des Abiturientenexamens und der Überlassung des Rechtes an die Lehrerkollegien, die Schüler mit dem Zeugnis der Reife zur Universität zu entlassen, diesen ein unverdientes Vertrauen entgegengebracht würde, wird man nicht behaupten wollen. Unser Lehrerstand steht an Ehr- und Pflichtgefühl anderen Ständen schwerlich nach, und wenn wirklich hier und da ein Lehrer der Gunst oder Ungunst mehr Rechnung tragen sollte als seiner gewissenhaften Überzeugung, so hat er bei dem gegenwärtigen System der Prüfung reichlich Gelegenheit, das zu thun.

Aufserdem bedenke man, dafs schon gegenwärtig eine ganze Reihe von Behörden den Lehrerkollegien ihr volles Vertrauen schenkt und lediglich die rite erfolgte Versetzung in eine bestimmte Klasse für den Eintritt in ihren Dienst verlangt, ohne auch nur entfernt ein besonderes Examen vor einem ad hoc designierten Kommissar zu fordern; das von der Anstalt ausgestellte Zeugnis über die Reife nach Obersekunda oder Prima genügt ganz allein, weifs ja doch die Behörde, dafs sie sich bei der strengen Durchführung des Unterrichtsplanes vollständig auf das Anstaltszeugnis verlassen kann. Bei dieser Sachlage ist garnicht einzusehen, warum die Behörden, welche die Absolvierung des ganzen Gymnasiums verlangen, sich durchaus durch ein besonderes Examen sichern müfsten.

Freilich ist das Examen für den Schüler ein lebhafter Stimulus, und die Aufgabe wird für den Lehrer mit dem Fortfall desselben etwas erschwert; aber, irren wir nicht, so ist das pädagogische Geschick unserer Lehrerwelt nicht so gering, dafs sie diese Aufgabe nicht bewältigen sollte, und wenn die von Seiten des preufsischen Kultusministers in Aussicht gestellte Fürsorge

für bessere pädagogische Durchbildung der ins Amt eintretenden Lehrer gröfseres Lehrgeschick erzielen sollte, so würde eine solche segensreiche Folge die Aufgabe wesentlich erleichtern. Sonst erwarte man aber von besserer pädagogischer Durchbildung in Bezug auf die Hebung der allgemein anerkannten Übelstände nicht gar zu viel; zweierlei kann auch die beste Methode nicht erreichen, sie kann nicht dem Tag einige Stunden zulegen und kann nicht die von der Natur gesteckte Grenze der Aufnahmefähigkeit des jugendlichen Geistes hinausrücken.

Aber selbst wenn wirklich mit der Aufhebung des Abiturientenexamens in einzelnen Fächern die Gesamtsumme der Kenntnisse sich beim Schüler etwas verringern oder die Exaktheit des Wissens etwas abnehmen oder ein und der andere Fehler in den Sprachen mehr gemacht werden sollte, so würde das garnicht ein so grofses Unglück sein. Behalte man doch nur das Wesentliche vor Augen; nicht die Kenntnisse sind es, welche die Bildung ausmachen, sondern das durch dieselben erworbene Verständnis. Unsere Gymnasien sind keine Fachschulen, sondern Stätten der allgemeinen Bildung und der Vorbildung für die höheren Studien. Nur ein verschwindender Teil der Universitätsstudien knüpft unmittelbar an die Kenntnisse an, die der Schüler mitbringt, für alle ist die Fähigkeit richtiger Beobachtung, die klare Durchbildung des Verstandes, Urteilskraft, wissenschaftlicher Sinn, tüchtige Arbeitskraft von unendlich gröfserer Bedeutung als die einzelnen Kenntnisse, die lediglich Mittel zu einem höheren Zweck sind. Gerade aber durch das Abiturientenexamen, besonders das mündliche, werden die Schüler veranlafst, die Aneignung einer recht grofsen Summe von Einzelkenntnissen als den eigentlichen Zweck ihres ganzen Aufenthaltes auf den Gymnasien anzusehen.

So sehen wir keine wesentliche Schwierigkeit, die sich der Aufhebung des Abiturientenexamens in den Weg stellte, wohl aber recht viele Vorteile, die sie im Gefolge hätte. Das wüste, verdummende Einlernen einer erdrückenden Masse von Memorierstoff würde aufhören, die nervös aufreibende, gesundheitsschädliche Vorbereitung aufs Examen würde einer ruhigen, gleichmäfsigen Arbeit Platz machen, der Schüler würde fähiger werden, den bleibend wertvollen Gedankeninhalt der Klassiker in sich aufzunehmen, sein Interesse am Unterrichte auf der Oberstufe würde erhöht werden, dieser würde seiner Aufgabe, die Schüler in die Ideenwelt der Heroen der nationalen wie der fremdländischen Litteratur einzuführen, ganz anders entsprechen können, den Mafsstab für die Beurteilung würde in viel höherem Grade die gesamte geistige Reife bilden, dem ewigen unruhigen Hasten und dem Spezimenunwesen würde auf allen Unterrichtsstufen der Boden entzogen werden, die Überbürdung der Schüler nicht mehr mit dem Hinweis auf das Examen, das eine ganz besondere An-

strengung verlange, entschuldigt werden. Diese Gesichtspunkte sind für das Wohl und Wehe unserer Jugend von viel gröfserer Bedeutung als die jetzt so vielfach ventilierten Fragen, ob das Lateinische vielleicht ein Jahr später begonnen werden soll, ob etwas mehr Naturgeschichte betrieben werden soll und dergl. Die grofse Menge der Unterrichtsfächer in der gegenwärtig geübten intensiven Behandlung, die durch das Abiturientenexamen bedingt ist, bilden ein Zuviel, gegen das wir eine Remedur brauchen.

Eine Einschränkung der Zahl der Unterrichtsfächer ist schwer angänglich. Unsere Unterrichtsverwaltung hält an der humanistischen Grundlage der Gymnasien, nach unserer Anschauung mit Recht, fest; die Zeit, die durch den Wegfall des lateinischen Aufsatzes und eine veränderte Behandlung des griechischen Unterrichts, was beides ja nur eine Frage der nächsten Zukunft sein kann, gewonnen wird, wird sofort von einigen der anderen Unterrichtsfächer okkupiert werden, es bleibt also als wirksames Gegengewicht unserer Ansicht nach nur übrig eine Herabstimmung der Anforderungen an den Lernstoff und eine gröfsere Ruhe des Unterrichts. Dafür würde aber nichts so wirksam sein können als die Aufhebung des Abiturientenexamens.

Wir erkennen dankbar an, dafs dasselbe für die Entwickelung unseres höheren Schulwesens eine grofse und segensreiche Bedeutung gehabt hat. Es hat das seinige dazu beigetragen, in unsere Gymnasien den Geist der strammen Zucht und Disziplin hineinzutragen, der sie auszeichnet, es hat den Sinn für pflichttreue Arbeit wesentlich gefördert, es hat die Gymnasien der Monarchie auf eine im wesentlichen gleiche Höhe der Leistungen gebracht. Nach dieser Richtung haben wir einen Rückgang nicht zu fürchten, aber auch eine Steigerung nicht zu wünschen. Das Abiturientenexamen hat seine Aufgabe erfüllt, ein weiteres Fortbestehen scheint uns gegenüber den vielen Unzuträglichkeiten, die es mit sich bringt, nicht mehr gerechtfertigt. Hoffen wir, dafs es nicht gar zu weit sein Leben in das zweite Jahrhundert hinein ausdehnt.

Breslau. P. Richter.

Der Kampf gegen den lateinischen Aufsatz.

Seitdem Köchly 1845 auf der Philologen-Versammlung in Jena zuerst den Angriff gegen das Lateinschreiben und Lateinsprechen auf den Gymnasien eröffnet hat, ist vieles anders geworden. Das Gymnasium hat in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lektüre und grammatischen Übungen einen Umwandlungsprozefs durchgemacht, den man noch vor wenigen Jahrzehnten für unmöglich gehalten hätte. Die durch die Lehrpläne von 1882 gegebene

Neubegrenzung dieser beiden Gebiete bezeichnet nach Paulsen „den definitiven Bruch mit der Vergangenheit, durch den zum erstenmale seitens der preufsischen Gymnasien der veränderten Kulturlage Rechnung getragen wird [1]);" in ähnlichem Sinne hat sich der Herr Kultusminister in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 6. März cr. ausgesprochen [2]). Was aber trotzdem unverändert bleibt, ist die unfreundliche Beurteilung der humanistischen Schulen. Sprach doch in derselben Sitzung der Abgeordnete Virchow von dem „so rein mechanischen Betriebe einer Sprache, wie es durchschnittlich auf unsern Gymnasien gehandhabt wird, wobei schliefslich das grammatische Studium als die Hauptsache erscheint, aber weder der Inhalt der Schriftsteller noch die Benutzung der Sprache in einer solchen Weise dem Lernenden voll erschlossen wird, dafs er damit etwas machen kann." Er wufste offenbar nicht, dafs vor nunmehr bereits 7 Jahren in den Lehrplänen auf das entschiedenste vor der „Behandlung, welche die Erwerbung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse zur Aufgabe der Lektüre macht" als vor einem „Abweg" gewarnt worden ist. Auch von allen Fachmännern wird schon längst das Verständnis der Schriftsteller als Hauptzweck des klassischen Unterrichts hingestellt. Aber leider wird diese Thatsache völlig ignoriert, und die Gegner der humanistischen Schulen versuchen, mit dem Erreichten nicht zufrieden, nach wie vor nicht nur im grofsen Publikum — oft genug mit Erfolg — Stimmung gegen diese Anstalten und ihren Lehrstoff zu machen, sondern auch auf die Unterrichts-Verwaltung in ihrem Sinne einzuwirken; und unter den Freunden und Verteidigern des humanistischen Gymnasiums giebt es nicht wenige, die durch immer neue Zugeständnisse den Frieden zu erlangen hoffen, — als ob nicht jeder neue Erfolg nur zu immer weiter gehenden Forderungen ermutigte.

Diejenige Position nun, die augenblicklich im Mittelpunkte des Kampfes steht, ist der lateinische Aufsatz. Die Gegner des Gymnasiums greifen ihn erbittert an, die Freunde verhalten sich zum Teil lau oder abweisend, ja stellen sich in dieser Frage auf die feindliche Seite. Jonas konstatiert in seinem Briefwechsel mit Mommsen [3]): „Gegen die fremdsprachlichen Aufsätze murren einmütig die Lehrer und die Schüler, und so, wie sie sind, mag ich ihnen gewifs nicht das Wort reden." Schroeder [4]) bezeichnet es als eine — erst anzustrebende — Vertiefung des Unterrichts, „wenn man sich nicht einen mühselig zusammengebrauten Sud

---

[1]) Geschichte des gelehrten Unterrichts 1885. S. 742.

[2]) „Ich glaube, dafs meine Lehrpläne weit entgegengekommen sind den sogenannten modernen Strömungen."

[3]) Weidmannscher Kalender für die höheren Lehranstalten Preufsens 1889—90. S. 70.

[4]) Deutsches Wochenblatt II. Jahrgang No. 10.

zweifelhaften Geschmacks, genannt lateinischer Aufsatz, zum obersten Ziel setzt, sondern das Verständnis antiken Lebens." Der Einheitsschulverein hat am 5. April 1888 die Forderung erhoben, den lateinischen Aufsatz als „für unsere Zeit nicht mehr angemessen oder sogar von pädagogischem Standpunkt aus bedenklich" abzuschaffen[1]; ja in der Vossischen Zeitung vom 23. März cr. citiert Prof. Vogel einen „klassischen Philologen", nach dessen Urteil der lat. Aufsatz „ein bettelhaftes Produkt notdürftig zusammengeflickter Phrasen" und es „geradezu verderblich" ist, den Schülern „dieses Schein- und Lügenwerk aufzubürden".

Angesichts solcher Verdammungsurteile, die um so schwerer ins Gewicht fallen, weil man hört, dafs sie an mafsgebender Stelle nicht unbeachtet geblieben sind, ist es Pflicht der Lateinlehrer, Wert und Methode des lateinischen Aufsatzes immer von neuem eingehend zu prüfen, aber auch ihr Recht, wenn diese Prüfung die gegen ihn erhobenen Beschuldigungen als grundlos erkennen läfst, zu fordern, dafs endlich der Kampf wenigstens von den Freunden des humanistischen Gymnasiums eingestellt werde: die Gegner wissen nur zu gut, was sie bekämpfen und warum ihnen so viel an der Eroberung gerade dieser Position liegt.

Man hört wohl sagen: der lateinische Aufsatz sei jetzt ohnehin eine verlorene Sache, und sie zu schützen vergebliche Mühe. Ich meine: umgekehrt! früher war der Kampf aussichtslos für eine Sache, deren Schwäche auch der eifrigste Verfechter der humanistischen Schulen nicht verkennen konnte. Wenn ein Mann wie Wiese 1854 auf der Altenburger Philologen-Versammlung die lateinischen Prüfungsaufsätze für der Mehrzahl nach sehr unbedeutend, meist Centonen von Phrasen und historischen Notizen erklärte und hinzufügte, von den mafslosen Betrügereien, die dabei vorkommen, habe man gar keinen Begriff, — so mufste jeder Unbefangene erkennen, dafs hier eine schwache Stelle des Gymnasiums berührt sei, die man entweder preisgeben oder aber so befestigen müsse, dafs sie den Angriff aushalten könne. Die Mehrzahl der damals versammelten Schulmänner entschied sich für Beibehaltung auch des Prüfungsaufsatzes. Sie glaubte jedenfalls, dafs die von Wiese gerügten Mifsstände nur die zur Zeit herrschende falsche Handhabung des lateinischen Aufsatzes, nicht diesen selbst träfen. Seit den Tagen von Altenburg ist daher unablässig daran gearbeitet worden, den Aufsatz zeitgemäfs zu reorganisieren und unter Preisgabe des Unhaltbaren den Kern desto widerstandsfähiger zu machen. Hirschfelder, um von vielen nur einen anzuführen, hat in seiner vortrefflichen Abhandlung „Über Zweck und Methode des lateinischen Aufsatzes"[2]) die Mifsgriffe

[1]) Schriften des deutschen Einheitsschulvereins Heft 4.
[2]) Zeitschr. f. d. Gymn.-W. 1873.

aufgedeckt, die durch Auswahl ungeeigneter Themata und durch engherzigen ciceronianischen Purismus begangen werden, und es als Aufgabe des lateinischen Aufsatzes bezeichnet, sachlich: „die Lektüre zu begleiten, zu kontrollieren und zu vertiefen", sprachlich: den nach diesem Gesichtspunkt gewählten Stoff „pure, dilucide, disposite" darzustellen. Beschränkung des Inhalts auf den Ideenkreis, der dem Schüler im Unterricht entgegentritt, und enger Anschlufs an die Lektüre sowie Hinwirken auf eine nüchterne, klare, sachgemäfse Darstellung ist seitdem übereinstimmend von allen Fachmännern in Abhandlungen und auf Direktoren-Konferenzen[1]) gefordert worden, und, was das Entscheidende ist, dieselbe Anschauung ist von der Unterrichts-Verwaltung amtlich für die preufsischen Gymnasien als mafsgebend hingestellt worden. In den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 ist der lateinische Aufsatz ausdrücklich dahin „begrenzt", dafs er „als Verwertung der Lektüre .... den wichtigsten Beitrag zu ihrer Vertiefung in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt" zu geben hat. Dafs von irgend einer Seite eine abweichende Meinung verteidigt wäre, ist mir nicht bekannt.

Es steht also jetzt so: der lateinische Aufsatz hat mit dem, was früher so hiefs, nur noch den Namen gemein, sein Wesen ist ein völlig anderes geworden. Er ist längst nicht mehr der oberste Zweck des Gymnasial-Unterrichts, zu dessen möglichst vollkommener Erreichung die Lektüre zu dienen hat, sondern er ist das Mittel, das Verständnis der alten Schriftsteller zu vertiefen.

Angesichts dieser veränderten Sachlage kann man es nur beklagen, dafs sogar von Freunden des Gymnasiums „Behauptungen aufgestellt werden, welche durch die neuen Lehrpläne ihre Erledigung bereits gefunden haben"[2]). Ob zur Erreichung des genannten Zweckes der Aufsatz durch andere Übungen, etwa die Komposition, ersetzt oder gar übertroffen werden kann, darüber läfst sich streiten. Noch scheint doch die Mehrzahl der Lateinlehrer mit Eckstein den lateinischen Aufsatz für einen unentbehrlichen Bestandteil des Gymnasial-Unterrichts zu halten. Irren sie darin, so möge man sie ihres Irrtums überführen, aber nicht, wie es geschieht, sich ein der Wirklichkeit garnicht mehr entsprechendes Zerrbild konstruieren, an diesem eine vernichtende Kritik üben und schliefslich erklären, der lateinische Aufsatz sei eine abgethane Sache. Damit kann man doch nur Laien impo-

---

[2]) Der Stoff des lateinischen Aufsatzes mufs dem Schüler hinlänglich bekannt sein, und der Anschauungskreis, in dem der Aufsatz sich zu bewegen hat, in der lateinischen Lektüre des Schülers schon seinen Ausdruck gefunden haben (2. These auf der 20. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1881).

[1]) Worte des Herrn Kultusministers in der erwähnten Sitzung des Abgeordneten-Hauses.

nieren und nebenbei den Primanern die Freude an der Arbeit vergällen. Wer ernstere Zwecke verfolgt als der „Zeitungspädagog“[1]) der Vossischen Zeitung, sollte wenigstens den Versuch machen, die Gemeingefährlichkeit des lateinischen Aufsatzes zu beweisen. Ein solcher Beweis könnte meines Erachtens auf zwei Wegen erbracht werden: man müfste den Nachweis liefern, entweder dafs der lateinische Aufsatz, auch wie er jetzt sein soll, statt der vermeintlichen Förderung der Schüler vielmehr schädlich wirkt, oder aber, dafs zwar in der Theorie und nach der Intention der Behörde der Aufsatz jetzt eine andre Stellung als früher einnehme, in der Praxis aber noch an der alten verrotteten Methode festgehalten werde.

Das erstere zu beweisen, dürfte doch nicht leicht sein. Der hohe Wert, den der lateinische Aufsatz, richtig gehandhabt, für die logische Schulung ebenso wie für die Vertiefung der Lektüre hat, ist u. a. von Göbel und Ganss[2]) so glänzend geschildert, dafs jedes weitere Wort nur eine Abschwächung bedeuten würde. Ihre Ausführungen zu widerlegen, haben, so viel ich sehe, die Gegner für unthunlich erachtet und sich darauf beschränkt, eine Reihe von Nachteilen hervorzuheben, durch die jener Wert mindestens aufgehoben werde. Es dürfte sich empfehlen, die geläufigsten dieser Anklagen aus älterer und neuester Zeit auf ihre Berechtigung zu prüfen.

Erstens: „Das Urteil ernster und wissenschaftlicher Männer in reifen Jahren verurteilt den lateinischen Aufsatz als eine nutzlose und zeitraubende Plackerei resp. Komödie[3]).“ — Das Urteil dieser Männer in Ehren; aber es gründet sich natürlich auf persönliche Erfahrungen aus den Jahren, als sie jung waren. Für jene Zeit war es vielleicht zutreffend, — dafs es auch für den jetzigen lateinischen Aufsatz Geltung hat, ist erst zu beweisen.

Zweitens: „Der lateinische Aufsatz ist eine viel zu schwere Aufgabe für unsere jetzigen Schüler. Es fehlt die Vorbedingung des Lateinschreibens, die Fähigkeit lateinisch zu denken und damit die innere Berechtigung, einen lateinischen Aufsatz von den heutigen Gymnasiasten zu fordern[4]).“ — So lange Themata gestellt wurden, deren Behandlung selbst im Deutschen über den Horizont der Schüler hinausging, war dieser Vorwurf gewifs gerechtfertigt. Dafs aber eine einfache Wiedergabe eines im Unterricht gelesenen und besprochenen Stoffes oder eine kleine

[1]) Das Wort fand ich bei Heufsner „Das Lateinische in der Einheitsschule“ S. 48.

[2]) Westfälische Direktoren-Versammlung von 1881.

[3]) Vgl. 2. Versammlung des Vereins Mecklenburgischer Schulmänner zu Güstrow in dieser Zeitschr. 1873. Auch Paulsen schreibt in der Täglichen Rundschau vom 27. Febr. cr., dafs die Erinnerung ihm die Sache als eine ziemlich erfolglose Plackerei darstelle.

[4]) Vgl. diese Zeitschr. 1873 S. 686 f. und Paulsen in der Tägl. Rundschau vom 27. Febr. cr.

Abhandlung über einen solchen für einen Primaner zu schwer ist, kann wohl niemand im Ernst behaupten. Das Gymnasium würde sich m. E. ein trauriges testimonium paupertatis ausstellen, wenn es den lateinischen Aufsatz als zu schwierig abschaffte, und dieselben Leute, die jetzt über die Überbürdung der armen Schüler durch dieses schwere opus schreien, würden dann höhnen, dafs nach siebenjährigem Unterricht im Latein die Primaner nicht einmal eine kleine selbständige Arbeit zu schreiben im stande seien, während doch den Schülern der Realgymnasien französische Aufsätze ein Leichtes seien.

Drittens: „Weil gewöhnlich ohne Interesse, ja mit Widerwillen, werden die lateinischen Aufsätze auch ohne Fleifs gemacht, können also schwerlich etwas fruchten[1]". — Wieder eine unbewiesene Behauptung! Ich glaube aus der Erfahrung das Gegenteil behaupten zu können. Nicht als ob alle Primaner den lateinischen Aufsatz gern machten — läfst sich das vom deutschen Aufsatz sagen? —, aber er wird durchschnittlich nicht mit weniger Fleifs angefertigt als andre Arbeiten, die Vorbereitung zur Lektüre mit eingeschlossen. An strebsamen Schülern lassen sich sogar recht erfreuliche Zeichen von Lust und Eifer beobachten. Wenn ich etwa zur Auswahl[2]) stellte a) Causa Pisonis enarretur. — b) In causa Pisonis quemadmodum Tiberius sese gesserit; oder a) De C. Iulii Caesaris exitu. — b) Acta illa res est animo virili, consilio puerili, d. h. also hier die einfach erzählende Widergabe eines im Unterricht besprochenen Stoffes, dort eine Abhandlung über diesen Stoff, und wenn dann eine gröfsere Anzahl der Primaner freiwillig die letztere, sehr viel schwerere und zeitraubendere Aufgabe wählte, zum Teil sogar in Dialogform behandelte, — sollte da nicht der Schlufs gerechtfertigt sein, dafs die Betreffenden mit Interesse, Fleifs und Nutzen arbeiteten?

Viertens: „Das Latein der Schule ist voll Schein und Unwahrheit, ein Zusammengeflicke von Formeln und Phrasen[3])", ein „zusammengebrauter Sud[4])", ein „Aggregat galvanisierter Kadaverfragmente[5])", „ein Drahtgestell mit möglichst bunten und schillernden Phrasen", und der Primaner, der ihn „zusammenstoppelt", erscheint als ein „halb lächerliches, halb erbarmungswürdiges Erzeugnis widernatürlicher Dressur[6])" und wie die Schmeichelworte alle heifsen. Hier bekenne ich nun einfach nicht zu begreifen, wie bei der heutigen Handhabung der Sache noch immer die

[1]) Vgl. ebendaselbst S. 688.
[2]) Ich möchte nicht so unbedingt, wie es mehrfach geschehen ist, das Stellen mehrerer Themata zur Auswahl verwerfen. Besonders im 1. Semester in Unter-Prima dürfte es sich empfehlen, bisweilen ein leichteres für die Neuversetzten und ein schwierigeres für die Vorgeschritteneren zu geben.
[3]) Vgl. diese Zeitschr. 1873 S. 688.
[4]) Schroeder a. a. O.
[5]) Vgl. Westf. Direkt.-Vers. 1881 S. 19.
[6]) Paulsen Tägl. Rundschau vom 27. Febr. cr.

alten Behauptungen wiederholt werden können. Unter „Phrase" versteht man doch wohl Worte ohne Sinn. Nach Ansicht der Genannten setzt sich also der Primaner an sein „Phrasenheft" und „braut" daraus eine inhaltlich unverstandene Arbeit zusammen, oder er excerpiert aus irgend welcher Sammlung Gemeinplätze über Vaterlandsliebe, Todesverachtung und andere schöne Dinge und „leimt" diese Stücke zu einem „kümmerlichen Flickwerk" an einander. Ich will gern einräumen, dafs bei den früher beliebten laudationes oder moralisierenden Aufgaben die Versuchung zu solchem Unfug nahe lag. Aber wie ist dergleichen überhaupt möglich, wenn das Thema eine mehr oder weniger eng begrenzte Darstellung eines in der Lektüre oder im Geschichtsunterricht behandelten Stoffes verlangt? Welcher Schüler wird so unpraktisch sein, statt das im Unterricht Gebotene zu verwerten, sich Phrasen und Gemeinplätze mühsam zusammenzusuchen?[1]) Oder denkt man bei den „Phrasen" an die Übergänge? Wozu dann der Lärm! Wenn ein neuer Teil gelegentlich mit einem aus Seyfferts Scholae latinae resp. Capelles Auszug gelernten Übergang begonnen wird, ist darum die ganze Arbeit ein Phrasenwerk? Ich möchte eher das Gegenteil behaupten: die knappe, klare Form der Übergänge im Latein hindert am Phrasenmachen. Es sei etwa das Thema zu bearbeiten: Romanos proeliis saepe, numquam bello victos esse. Der Anfänger schreibt: Alterum — tertium — quartum bellum, ex quo apparet Romanos proeliis saepe, numquam bello victos esse oder quo confirmatur recte dictum esse quod propositum erat, est bellum cum Samnitibus — Pyrrho — Hannibale gestum: eintönig und ungeschickt! Mit der Zeit lernt er, dafs er einfacher und kürzer schreiben darf: Venio nunc ad bellum cum Pyrrho gestum, deinceps dicendum est de Hannibale etc. Heifst das Phrasen machen? Überdies liegt es ja in der Hand des Lehrers, selbst ein vorwitziges Cogitanti mihi saepenumero et memoria vetera repetenti oder An quisquam est qui dubitet quin, — kurz alles, was nach „Phrase" aussieht, zu verwerfen und strengstens auf eine ganz nüchterne, sachliche Darstellung, auf das pure, dilucide, disposite zu halten.

Schliefslich: Will man im Ernst behaupten, dafs im deutschen Aufsatz die Phrase nicht vorkommt? Je mehr an Gedanken verlangt wird, um so lieber wird sich bei Unbefähigten das Surrogat

---

[1]) Aus einem einzelnen Falle, in dem sich ein Abiturient aus Galbulas „Not- und Hilfsbüchlein" Stellen auswendig gelernt hatte, einen allgemeinen Schlufs zu ziehen, wie es Paulsen wunderbarer Weise thut, dürfte sehr bedenklich sein. Mir scheint aus diesem Falle sich nur die Folgerung zu ergeben, dafs das Thema zu allgemein gehalten war. Überhaupt finden sich bei Paulsen bisweilen seltsame Schlüsse. Er führt z. B. gegen die lateinische Sprache den Umstand an, dafs die Berliner Direktoren, denen bei ihrer kolossalen Arbeitslast oft alle zusammenhängende Arbeitszeit mangelt, fast durchweg den griechischen Unterricht dem mit sehr zeitraubenden Korrekturen verbundenen lateinischen vorziehen.

des Gedankens, die Phrase, breit machen: eine einfache Erzählung oder leichte Abhandlung, zu der die Gedanken gegeben sind, ist kein Nährboden für die Phrase.

Hiermit erledigt sich fünftens von selbst der Vorwurf der mafslosen Betrügereien, der, als Wiese ihn aussprach, vielleicht gerechtfertigt war. So lange laudationes, Moral- oder sonstige allgemeine Themata üblich waren, mochte sich wohl der vorsichtige Abiturient eine Anzahl der erwähnten Gemeinplätze, Einleitungen und conclusiones, vorher fein ausgearbeitet, in der Tasche mitbringen: für die Fabrikthemata, wenn ich sie so nennen darf, waren natürlich auch einzelne Stücke vorher fertig zu haben. Sobald dagegen das Thema für den einzelnen Fall zugeschnitten und der Stoff nur aus dem Unterricht zu gewinnen ist, dürften sich die schönsten Gemeinplätze etc. als unbrauchbar erweisen. Selbstredend kann auch jetzt noch beim lateinischen Aufsatz, besonders in der Prüfung, betrogen werden — bei den andern Arbeiten etwa nicht? —, aber bei Aufgaben der genannten Art wird auch diese Gefahr auf das durchschnittliche Mafs aller Prüfungsarbeiten reduziert.

Sechstens: „Durch den lateinischen Aufsatz wird das Deutsche verdorben[1].“ P. Cauer[2]) und viele mit ihm behaupten aus ihrer Erfahrung gerade das Gegenteil. Hier steht also Meinung gegen Meinung. Immerhin ist doch für jede Sprache das erste und wichtigste Erfordernis, klar und deutlich zu reden, und es müfste wunderbar zugehen, wenn die logische Schärfe und plastische Klarheit der lateinischen Sprache nicht auch dem Deutschen zu gute kommen sollte. Auch könnte man mit demselben Recht die lateinische Lektüre, insonderheit den Cicero, als gefährlich für den deutschen Stil der Primaner verwerfen.

Siebentes: „Der Aufsatz nimmt in der Klasse zu viel Zeit in Anspruch.“ Wenn er und das Lateinsprechen und „manches aus der bisherigen Lektüre“ fällt, glaubt der Einheitsschulverein zwei Stunden wöchentlich zu ersparen[3]). Sollte diese Rechnung wohl richtig sein? Was kostet denn am lateinischen Aufsatz so viel Zeit? Das Durchnehmen der Übergänge etc.? Wenn man von Capelles 53 Seiten kl. 8° starkem Büchlein die Beispiele abrechnet, so bleiben nicht 20 Seiten übrig, deren Besprechung in kürzester Zeit erledigt werden kann. Oder die Zurückgabe der Arbeiten? Selbst wenn man die darauf verwendete Zeit für verloren ansehen wollte, fiele sie kaum ins Gewicht, — thatsächlich kann sie sehr fördernd wirken. Aber das Phrasensammeln für den Aufsatz! Ja, wer thut das? Wer überhaupt noch dazu Neigung hat, die Lektüre auf ihren Phrasenschatz hin zu behandeln,

---

[1]) Paulsen a. a. O. S. 766; vgl. Schroeder a. a. O.
[2]) „Suum cuique“ 1889 S. 39.
[3]) Vgl. Schriften des Einheitsschulvereins Heft 4, S. 80.

wird diesen vielmehr für das Extemporale verwerten; der Aufsatz hat gerade den Vorzug, dafs man in ihm nicht an bestimmte Phrasen gebunden, sondern auf den Inhalt des Schriftstellers einzugehen gezwungen ist. Also gerade wer auf das Verständnis der alten Klassiker Gewicht legt, mufs die Beibehaltung des Aufsatzes wünschen.

Achtens: „Der Nutzen des lateinischen Aufsatzes steht in keinem Verhältnis zu der von den Schülern auf ihn verwendeten Zeit und Mühe.“ Bei richtiger Behandlung ist, wie schon mehrfach hervorgehoben, der Stoff durch die Lektüre- oder Geschichtsstunden bereits ihr Eigentum; was sie etwa für die inventio noch arbeiten, dient wieder in Wechselwirkung dem Verständnis der Lektüre oder fördert das geschichtliche Wissen. Es wird so häufig geklagt, dafs der Umfang des Gelesenen, besonders die Privatlektüre gegen früher so wesentlich zurückgegangen sei: man gebe doch Themata, für deren Bearbeitung Privatlektüre erforderlich ist, etwa Quas virtutes Caesar in bellis cum Helvetiis et cum Ariovisto gestis praestiterit oder Bello Iugurthino primum apparuit, quantopere Romanorum mores essent depravati, — an Eifer, die einschlägigen Abschnitte aus dem Bellum Gallicum oder dem Sallust zu lesen, wird es nicht fehlen. — Übrigens ist die auf den Aufsatz verwendete Zeit nach meinen Beobachtungen wirklich nicht so übermäfsig grofs. Exercitien, wie wir sie früher aus Seyfferts Palaestra Ciceroniana machen mufsten, galten uns als eine schwerere und lästigere Arbeit. Kompositionen kenne ich nicht aus Erfahrung: dafs sie weniger Zeit beanspruchen sollten als ein kleiner Aufsatz — denn auch der Umfang wird durch die Begrenzung der Aufgabe ein wesentlich geringerer —, kann ich mir nicht denken.

Neuntes endlich meint man, es würde eine grofse Erleichterung des Abiturienten-Examens sein, wenn der lateinische Prüfungsaufsatz wegfiele. Nennt ihn doch Saur[1]) den „Vampyr des Gymnasiums, der den deutschen Jünglingen das Blut aussaugt“, und „das Gespenst der Abiturienten-Prüfung“. Eine derartige Übertreibung richtet sich ja selbst, aber ich meine sogar: würde der lateinische Aufsatz wegfallen, so würde für viele Abiturienten die Prüfung erschwert. Denn sie würde, falls sie nicht ganz auf die Feststellung der sprachlichen Ausbildung verzichten will, ungleich mehr Gewicht auf das Extemporale legen müssen[2]). Nun ist aber das Extemporale meines Erachtens eine mindestens ebenso schwere Aufgabe, für viele Schüler — und nicht die schlechtesten — sogar die schwerere. Hier müssen sie bestimmte

---

[1]) In dieser Zeitschr. 1874 S. 676.

[2]) Es könnte freilich überhaupt an eine Neuorganisation des Examens gedacht werden, in der eine freiere Arbeit, etwa in der Mitte zwischen Aufsatz und Extemporale stehend, beide ersetzte; zunächst aber mufs man mit den gegebenen Gröfsen rechnen.

Vokabeln und Formen kennen und Operationen mit einem vorgeschriebenen Text vornehmen. Da passiert es manchem fähigen Schüler, der in den unteren Klassen durch eigne oder fremde Schuld die Grammatik nicht gründlich gelernt hat, dafs die Arbeit infolge „grammatischer Fehler und grober Germanismen, der eigentlichen Todsünden des Abiturienten“[1]) ungenügend ausfällt. Er kann trotzdem ein tüchtiger Lateiner sein und ist vielleicht in den Geist des fremden Idioms viel tiefer eingedrungen als sein Nachbar, der sich ein trocknes grammatisches Wissen angelernt hat. Bei der heutigen Einrichtung des Examens kann er im Aufsatz sein geistiges Können zeigen und beweisen, dafs er trotz einiger grammatischer Fehler Lateinisch schreiben kann; wird der Aufsatz abgeschafft, so tritt das angelernte Wissen gegenüber dem Können unverhältnismäfsig hervor. Es dürfte eine interessante statistische Erhebung abgeben, in welcher der beiden lateinischen Arbeiten überhaupt mehr und in welcher mehr geistig reife Abiturienten versagen. Ganss[2]) behauptet, wie mir scheint, mit gutem Recht, dafs die einzige Sorge tüchtiger Abiturienten beim Prüfungsaufsatz die ist, der Stoff möchte ihnen nicht genugsam bekannt sein.

Ich bin in diesen Erörterungen von der Voraussetzung ausgegangen, dafs der lateinische Aufsatz jetzt wirklich nach den Grundsätzen gehandhabt wird, wie die Lehrpläne es verlangen und wie sie von den namhaftesten Fachmännern als die richtigen hingestellt werden. Man könnte daher alles Gesagte umstofsen durch die Behauptung, dafs die Wirklichkeit dieser Voraussetzung nicht entspricht. Nun wird es gewifs niemandem einfallen, zu leugnen, dafs Mifsgriffe in der Behandlung auch jetzt noch vorkommen können: darin teilt der lateinische Aufsatz das Schicksal aller Unterrichtsgegenstände. Ob aber, von vereinzelten Personen und Fällen abgesehen, diese Behauptung richtig ist, wird sich wenigstens für den wichtigsten Punkt, die Auswahl der Themata — denn aus ihr ergiebt sich das andere von selbst — zahlenmäfsig feststellen lassen durch eine Gegenüberstellung dessen, was früher als lateinischer Aufsatz bearbeitet wurde, und der heutigen Praxis.

Ellendt, ein gewifs unverächtlicher Vertreter der älteren Zeit, hat in den Jahren 1835 ff. 250 Themata gestellt, die bekanntlich von H. Genthe aus seinem handschriftlichem Nachlafs herausgegeben sind[3]). Unter diesen 250 Themen sind nicht weniger als rot. 80 = 32 pCt. moralisierende, u. a. folgende: No. 4. Ne multa, sed multum. — 20. Magnum vectigal parsimonia. — 21. Didicisse fideliter artes emollit mores. — 54. Otium sine litteris mors est. — 55. Num divitias a sapiente expeti par sit. — 80.

[1]) Paulsen in der Täglichen Rundschau vom 27. Febr. cr.
[2]) Westf. Dir.-Vers. 1881 S. 19.
[3]) Vgl. diese Zeitschr. 1873 S. 659 ff.

Vitae urbanae praestantia. — 100. Carpe diem, dicit Epicurus. Dicit idem hoc Christus. Quid interest? — 137. Rex imago viva viventis dei. — 185. Sitne aliquando mentiri necessarium. (!) — Dazu kommen 10 = 4 pCt. solche, in denen allgemeine Wahrheiten durch historische Beispiele erwiesen werden sollen, z. B. 202. Οὐ γὰρ παντὸς ἀνδρὸς φέρειν εὐτυχίαν Aristotelis exemplis e Graecorum et Romanorum historia demonstratur, Themata, von denen Hirschfelder meint, dafs sie mit ihren typischen Persönlichkeiten und dem beliebten Übergang Sed quid Graecos commemoro? Romanos videamus! demnächst gedruckt zu haben sein würden. Historische Stoffe werden in rot. 140 Themen behandelt. Unter diesen aber zähle ich 24 „laudes" und Charakteristiken, und 28 Reden, also etwa 50 = 20 pCt. Aufgaben, die doch kaum für gewandtere Primaner zu bewältigen sind, den Anfänger notwendig zum „Phrasenmachen" verleiten müssen. Neben nur 15 Themen, die eine einfache historische Erzählung verlangen, finden sich 14 Parallelen — auch eine nicht unbedenkliche Sache! — und gegen 60 Abhandlungen zum Teil recht schwieriger Art, wie Nr. 2. Quid historia Graecorum fabulosa ad cultum Graecorum augendum valuerit, exponitur. — 3. De consilio et natura legum Lycurgi. — 18. Iudicatur facinus Catonis Uticensis. — 34. Licentia popularis illa antiquorum summa omnium servitus. — 122. Quomodo factum sit, ut sermo et mores Graecorum per tantam orbis partem divulgarentur, exponitur. — 195. De initiis poeseos apud Graecos. — Nur etwa 30, nach Abzug der Reden sogar nur 20 = 8 pCt. schliefsen sich an die Lektüre an. Selbstverständlich kann diese Schätzung nicht beanspruchen, eine absolut richtige zu sein: bei manchem Thema ist es nicht nachzuweisen, ob ein Abschnitt der Lektüre zu Grunde liegt, auch die Klassifikation ist ja in einzelnen Fällen eine subjektive. Immerhin ergiebt sich ein klares Bild der damaligen Praxis: es erhellt, dafs weit über die Hälfte der Themata ohne Rücksicht auf die Lektüre und in einer Weise ausgewählt ist, dafs man es verstehen kann, wenn gegen derartige Arbeiten die vorher angeführten Vorwürfe: Überbürdung, Unlust, Phrasenmacherei, Betrügerei etc. erhoben wurden.

Dem gegenüber enthalten die rot. 620 Themata, die laut den Programmen im Schuljahr 1887—88 auf den Gymnasien der Provinz Brandenburg incl. Berlin gestellt sind: moralisierende Aufgaben und solche, in denen allgemeine Wahrheiten durch Beispiele illustriert werden sollen, zusammen etwa 50 = 8 pCt.; laudes, Reden und Parallelen 30 = 5 pCt.; Erzählungen oder leichte Abhandlungen aus der Geschichte etwa 220 = 35 pCt.; endlich solche Aufgaben, die im engsten Anschlufs an die Lektüre gegeben sind, aus denen man sofort die Lektüre des Semesters erraten kann, über 320 = 52 pCt. Also auf etwa 13 pCt. aller Themata treffen jene Vorwürfe wenigstens zum Teil noch zu; für 87 pCt. sind sie unberechtigt; und was Hirschfelder

schon 1873 aussprach, dafs alle Bedenken gegen den lateinischen Aufsatz aus einer vorgefafsten irrigen Meinung über den Betrieb desselben stammen, dürfte heut mit noch gröfserem Rechte wiederholt werden.

Wenn denn also die angeblichen Gefahren und Schäden, die der lateinische Aufsatz im Gefolge haben soll, sich als unbegründet erweisen und andererseits sein Nutzen für die formale Schulung ebenso wie für die Vertiefung der Lektüre aufser Zweifel steht, so möge man doch endlich den Kampf gegen ihn einstellen. Vor allem aber mögen die Freunde der humanistischen Schulen sich darüber klar werden, dafs sie durch weitere Nachgiebigkeit in diesem Punkte ein festes Bollwerk der klassischen Bildung preisgeben, und dafs über die Trümmer des lateinischen Aufsatzes der Sturmlauf gegen die Gymnasien mit verstärkter Kraft wird fortgesetzt werden.

Berlin. J. Ritter.

Satura scholastica.

Ehemals glaubten wir mit unserem höheren Unterrichtswesen zufrieden sein zu können, preufsische und deutsche Schulen galten dem Auslande vielfach als Musteranstalten; jetzt belehren uns Reformvereine, Versammlungen, Wanderredner und ein ganzes Heer von Journalisten, dafs unser Schulwesen in Grund und Boden nichts tauge. Ganz besonders wird das Gymnasium verklagt, als verderbe es die Jugend und lehre allerlei unnützes Zeug.

Besinnen wir uns! Wie steht es denn eigentlich? Was ist in den letzten Dezennien geschehen, dafs wir so heruntergekommen sind? Mancherlei ist geschehen und viel Gutes.

1. Die alten schiefen und krummen Schulhäuser mit ihren engen, dumpfen, dunklen Räumen haben neuen, zweckentsprechenden und schönen Bauten Platz gemacht; hier und da erheben sich wahre Schulpaläste. Wie das Äufsere so das Innere. Alle Räume sind hoch, hell, luftig; für gute Heizung und Ventilation ist bestens gesorgt. Zwischen den Unterrichtsstunden liegen angemessene Pausen von 10—15 Minuten, in denen die Schüler hinausgehen müssen, damit sie die Beine gerade machen, sich lüften, frische Luft in die Lungen pumpen und damit die Klassenzimmer durch Öffnen der Fenster gelüftet werden können. Bei schlechtem Wetter bewegen sich die Schüler während der Respirien in den weiten Korridoren oder dem préau, das man bei Neubauten auch schon vorgesehen hat. Auch auf jenes kleine Häuschen, das man euphemistisch pergola nennt, erstreckt sich die Sorgfalt der Schulverwaltung. Neben dem Hauptgebäude im Schulhof oder Schulgarten steht eine zweckmäfsig eingerichtete

und wohlausgestattete Turnhalle, und das Turnen, welches obligatorisch ist, wird eifrig betrieben, an manchen Orten auch Turnspiele. Gelegenheit zum Baden und Schwimmunterricht bietet jede Stadt, und wir ermahnen unsere Jugend dringend diese Gelegenheit zu benutzen, wenn wir sie auch, oft gegen den Willen der Eltern, nicht dazu zwingen können. Für gutes Trinkwasser und Vorsichtsmafsregeln bei ansteckenden Krankheiten sorgt aufser den Lehrern die Polizei und die Sanitätsbehörde. Die Schulhygiene ist allerorten am Werk, aber schon vorher gab es zweckmäfsig konstruierte Bänke und grofs und deutlich gedruckte Bücher. Was kann der Mensch im Leben mehr verlangen?

Dennoch soll aus den höheren Schulen ein blasses, krankes, verkümmertes Geschlecht hervorgehen. Wäre dem so, dann würden die äufseren Einrichtungen der Schule nicht schuld daran sein. Die Kränklichkeit und Verkümmerung der Jugend wäre dann nur das Symptom eines anderswo und tiefer liegenden Schadens. Die Ankläger verwechseln oft wie ungeübte Denker die causa cognoscendi und die causa essendi, Erkenntnis- und Realgrund. Die Krankheitserscheinungen sind nicht die Krankheitsursachen. Aber das ganze wehleidige Gerede von dér Schwächlichkeit der Schuljugend ist in dieser Allgemeinheit thöricht und nichtig. Schwächliche und kränkliche Menschenkinder hat es zu allen Zeiten gegeben und wird es zu allen Zeiten geben; Krankheit und frühzeitiger Tod werden herrschen trotz aller Hygiene und aller ärztlichen Kunst, die Nervenleiden können die Nervenheilanstalten nicht aus der Welt schaffen. Klagt man deshalb die Medizin und die Ärzte an? Man mufs solche Trivialitäten sagen, denn ihre grofse Kunst macht die Reformer rasend, so dafs sie die Sonne am hellen lichten Tage nicht sehen. Glücklicherweise erfreuen wir uns indes eines ziemlich kräftigen Nachwuchses. In all den Schulen, wo immer ich gewesen bin, gab es recht gesunde Jungen; viele wufsten mit ihrer strotzenden Kraftfülle nichts anzufangen und verfielen deshalb auf allerlei dumme Dinge, nicht aus Bosheit, sondern lediglich um sich auszutoben. Namentlich wer in Alumnaten, sei es als Lehrer oder als Schüler, gewesen ist, wird davon zu erzählen wissen. Kommt doch einmal her, ihr Querulanten, und seht euch unsere Knaben und Jünglinge beim Turnen oder Baden oder Raufen auf den Spielplätzen an! „Unbändig tobt ein Geist in ihrer Mitten, doch durch die Rohheit fühl' ich edle Sitten". Aber wie macht ihr es? Von den Juden heifst es, sie durchzogen Land und Meer, um einen Proselyten zu machen: so späht ihr aus nach einem schwächlichen, kurzsichtigen Jüngelchen, das mit seinem Tornister auf dem Rücken durch die heifse, staubige Strafse einer Grofsstadt müde und hungrig nach Hause wandert, und wenn ihr so ein blasses Kind gefunden habt, dann stellt ihr euch hin und ruft mit kläglicher Stimme: Seht, das ist unsere Jugend, von der

Schule alle, alle ruiniert! Hat euch denn das Reformfieber ganz um Kopf und Sinne gebracht? Wenn in der Schule und während der Schulzeit Kinder krank werden, sind sie es durch die Schule geworden? Wenn schwächliche und kränkliche Kinder in die Schule kommen: kann die Schule sie gesund machen? Wie oft dringen die Eltern darauf, dafs gerade der schwächliche Knabe dauernd auf der Schule verbleibe, damit ein Gelehrter oder doch wenigstens ein Schreiber aus ihm werde, da er zu einem Berufe, der körperliche Kraft erfordert, nicht tauge. Sie mögen recht oder unrecht handeln: was können wir dafür? Das Gymnasium ist keine Kuranstalt, kein Hospital für gebrechliche junge Leute; aber wir können und wollen die Schwachen und Leidenden nicht zurückweisen oder ausstofsen. Genug, dafs wir allen einen gesunden Aufenthaltsort bieten und die Gesundheit nach Möglichkeit schonen. Schulärzte brauchen wir dazu nicht.

Aber schonen wir unsere Jugend wirklich? überbürden, töten wir sie nicht? Das eben ist die Frage und die Klage.

2. Unsere Väter haben auf der Schule auch arbeiten müssen, vielleicht ebenso viel, vielleicht etwas weniger als unsere Kinder. Die Zahl der Lehrstunden war dieselbe, ungefähr auch die der Lehrgegenstände; seit einem Menschenalter hat sich der Lektionsplan, von den „revidierten Lehrplänen" 1882 hier noch abgesehen, nicht wesentlich geändert. Allerdings besteht ein Unterschied, allerdings hatte das alte Gymnasium einen Vorzug: es war insofern einheitlicher gestaltet, als es den Schwerpunkt durchaus in die Humaniora verlegte und die Kraft der Schüler mehr konzentrierte. Es gab thatsächlich Haupt- und Nebenstunden, es gab „Rekreationsstunden". Heutzutage giebt es dergleichen kaum mehr, es soll in allen Fächern etwas, womöglich etwas Tüchtiges geleistet werden. Der alte gute Satz: non multa sed multum ist in sein Gegenteil verkehrt: non multum sed multa. Das heutige Gymnasium, auch das Realgymnasium nimmt seine Zöglinge nach den verschiedensten Richtungen hin in Anspruch, es zersplittert die Kräfte. Das Realgymnasium hat überhaupt kein Zentrum, das Gymnasium steht in Gefahr sein Zentrum vollends zu verlieren. Gebt uns das alte Gymnasium wieder! Davor graut euch natürlich. Ist auch nicht möglich. „Was vergangen, kehrt nicht wieder; Aber ging es leuchtend nieder, Leuchtet's lange noch zurück".

Wem zu Liebe hat nun das Gymnasium sich mit dem vielen und vielerlei Lehrstoff beladen? Wem zu Liebe Mathematik und Naturkunde und neuere Sprachen mehr betont? Den modernen Realisten zu Liebe: die moderne Wissenschaft, der Genius des Jahrhunderts forderte es gebieterisch. Das Gymnasium hat sich mit der Zeit entwickelt, ist mit der Zeit fortgeschritten; die Lehrpläne von 1882 sind bis an die Grenze des Möglichen gegangen in Einschränkung der alten Sprachen, binnen kurzem wird auch der lateinische Aufsatz fallen — hilft alles nichts, „der Jude wird

verbrannt". Man mifsverstehe mich nicht: ich klage und jammere nicht um diese Wandelungen; das Gymnasium kann heute nicht sein, was es zur Zeit der Reformation oder im 18. Jahrhundert war. „Es geht auch so". Aber nun lasse man uns ruhig arbeiten und schmähe eine Institution nicht, die ihrer Geschichte sich wahrlich nicht zu schämen braucht und für tausend Geschlechter eine Quelle des Segens gewesen ist. Wir leisten, was in unseren Kräften steht, und streben unablässig nach Vervollkommnung. Für vollkommen hält sich nur die Beschränktheit. Nur das meinen wir allerdings, dafs auch heute noch das Gymnasium seinen Schülern eine für das Universitätsstudium hinreichende Vorbereitung und Grundlage giebt. Die apodiktischen Urteile unserer Gegner fallen nur darum so apodiktisch aus, weil sie durch keinerlei Sachkenntnis getrübt sind. Doch ich wollte von der Überbürdung reden und mit denen rechten, die uns anklagen, weil wir die Jugend verderben.

Ich habe mich oft gewundert, welch eine dämonische Macht den Schlagwörtern innewohnt. Einigermafsen erklären kann ich mir dies nur dadurch, dafs es soviel urteilslose Menschen giebt, soviel Schreier, die das nachsprechen, was man ihnen oft und laut im Ton der Überlegenheit vorspricht; sodann dadurch, dafs solche Schlagwörter gewissen natürlichen Neigungen entgegenkommen und die minder edlen Affekte aufreizen. Überbürdung: „die Kinder sie hören es gerne", die grofsen Kinder am liebsten. Denn von Natur unterliegt der Mensch dem Gesetz der Trägheit, neigt er vielmehr zum Geniefsen als zum Arbeiten. Zur Arbeit mufs er angehalten, erzogen werden; denn Arbeiten ist eine Tugend. Wie es ein Grundirrtum vieler Zeitgenossen ist, die Menschen würden von selber das Rechte und Gute thun, wenn man sie nur aufkläre und dem freien Spiel der Kräfte Bahn schaffe, so ist es eine gefährliche Täuschung zu glauben, die Menschen brennten auf Arbeit und Anstrengung ihrer Kräfte. Man spricht von dem Recht auf Arbeit, anstatt die Pflicht zur Arbeit einzuschärfen. Auf jenes Recht würde jeder gern verzichten, wenn er ohne zu arbeiten essen könnte, auf ein möglichst geringes Mafs von Arbeit geht das natürliche Streben, auf ein möglichst hohes Mafs von Genufs das natürliche Begehren; diese Pflicht spürt jeder von Natur als eine Last, und die unerzogene Jugend, die begehrliche Masse fällt instinktiv und freudig dem zu, der sagt: ihr seid überbürdet. Wahr ist es nun freilich: das Leben stellt heutzutage überall, in der Wissenschaft wie in der Praxis, grofse Anforderungen an uns; wir müssen frühzeitig die Kräfte stählen und zusammennehmen, um leistungsfähig zu sein. Ein Phäakentum irgend welcher Art pafst nicht in unser Jahrhundert. Soll die Schule der Zeit keine Rechnung tragen, nicht die Kräfte ihrer Zöglinge früh entwickeln, diese nicht energisch zur Arbeit anhalten und gewöhnen? Können wir ihnen

etwas Besseres mitgeben? Aber es hat alles sein Mafs und durch Überanstrengung kann man sich in der Jugend heillos schädigen. Wie steht es in dieser Hinsicht auf unsern Gymnasien? Ich gebe die Antwort aus meiner Erfahrung heraus.

Seit zwanzig Jahren Lehrer und an den verschiedensten Gymnasien thätig, habe ich noch nie erlebt, dafs ein Schüler sich krank gearbeitet hätte oder sich krank hätte arbeiten müssen. Die begabten und ordentlichen Schüler erreichen ihr Ziel zu rechter Zeit ohne besondere Anstrengung; sind sie fleifsig und aufmerksam in den Stunden, so leisten sie mehr, als das Prüfungsreglement verlangt. Die begabten, aber unordentlichen und unfleifsigen Schüler erreichen das Ziel auch und machen oft noch ein gutes Examen. Die Aufsätze fertigen sie gewöhnlich nach dem Abendschoppen in der Nacht an; begreiflicher Weise sind sie am andern Morgen müde und schwänzen die Schule, wenn sie es wagen dürfen. Sie sind es, die Überbürdung heucheln, namentlich im letzten Viertel des Schuljahres oder vier Wochen vor der mündlichen Abgangsprüfung. Die mittelmäfsig begabten und regelrecht fleifsigen Schüler kommen ohne Mühe und Not zum Ziel und genügen den Anforderungen in durchaus befriedigender Weise. Diese treuen Arbeiter habe ich noch nie über Überbürdung klagen hören. Selbst wenig begabte Schüler bringen es bei solidem Fleifs zu etwas; wenn es ihnen auch sauer wird, so brauchen sie ihre Gesundheit doch nicht zu untergraben. Die Anforderungen sind derart, dafs der Mittelschlag der Köpfe ihnen ohne Schaden an Leib und Seele bei gutem Willen genügen kann. Ist es unsere Schuld, dafs so viele diesen guten Willen, diesen Lerntrieb nicht haben? dafs so viele unbegabte und unfleifsige junge Leute in die Gymnasien strömen? Früher war das anders und besser. Warum nehmen sie die Eltern nicht weg? Patet exitus. Ja, aber der Junge sollte doch studieren, er mufs doch wenigstens den Berechtigungsschein zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erlangen. Mufs er? Mufs er das auf dem Gymnasium? Thut ihn doch auf ein Realgymnasium! Das ist nicht am Orte und da ist es ebenso schwer. Dann auf eine Realschule! Deren giebt es zu wenige, und so ganz gering sind die Ansprüche dort auch nicht. Wenn nur das Latein und ganz besonders das Griechische nicht wäre! Lieber Mann, wer soviel Latein und Griechisch, als in Untersekunda verlangt wird, nicht leisten kann oder will, der dient besser drei Jahre. Wir sind garnicht rigoros und geben gern eine Linie unter das Mafs herunter, wenn der liebe Sohn in den andern Fächern nur Tüchtiges leistet. Wir kompensieren sogar im Abiturientenexamen, das Reglement schreibt es ausdrücklich vor, und ich kann verraten, dafs gerade dieser Paragraph oft genug herangezogen wird. Wer soviel Latein und Griechisch nicht lernen kann oder will, als das Examen erfordert, bleibt dem höheren Studium besser fern.

Es ist Unkenntnis oder Verleumdung, wenn sich die Reformer so anstellen, als machte die unvernünftige Masse des Lateinischen und Griechischen, namentlich die Masse des grammatischen Lehr- und Lernstoffs die Jungen tot. Seht euch doch die lateinischen und griechischen Grammatiken an: werden sie nicht immer dünner? Man studiert förmlich darauf, wieviel man über Bord werfen könne. Aber was kümmern so grofse Herren und geniale Neuerer sich um eine Grammatik! Je weniger man von einer Sache weifs, desto leichter kann man darüber räsonnieren. Welch' ein Unverstand aufserdem, zu meinen, auf dem Realgymnasium käme man leichter und ohne Mühe ans Ziel! Die Gaben und Neigungen sind ja freilich verschieden, und wer für Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen vorzüglich befähigt und geneigt ist, besuche ein Realgymnasium und erwerbe sich dort das Zeugnis der Reife zum akademischen Studium. Sollte indessen wirklich, wer neuere Sprachen leicht lernt, nicht von den alten soviel ohne Überanstrengung lernen können, als das Gymnasium verlangt? Nötig und nützlich wäre es. Die Mathematiker und Naturwissenschaftler werden sicherlich nicht zugeben, dafs sie dazu unfähig wären. Ob sie es wollen oder nötig zu haben glauben, ist eine andere Frage, die hier nicht zur Diskussion steht. Die künftigen Juristen und Mediziner würden sich vermutlich noch sehr bedenken, ob sie auf dem Realgymnasium, die Berechtigung vorausgesetzt, das Maturitätszeugnis sich erwerben sollten. Leichter hätten sie es auf keinen Fall; was sie besser brauchen könnten, fragt sich auch noch. Jedenfalls würde das Geschrei wegen Überbürdung oder Vernichtung der Jugendkraft nicht verstummen, wenn das „Privilegium“ des Gymnasiums fiele. Die Realgymnasien werden es sich ohne Zweifel verbitten, dafs man sie für die „leichteren“ Schulen hielte, die so viele Väter für ihre trägen und unbegabten Söhne suchen.

In der That sind denn auch manche Stürmer soweit gegangen zu sagen: Weder die eine noch die andere Art des Gymnasiums taugt etwas. Weg mit ihnen! „Alles mufs verrungenieret sein“. Und warum taugen beide nichts? Weil nur ein geringer Prozentsatz der Gymnasiasten das Zeugnis der Reife erwirbt. Daran sind nicht die Schüler, daran ist die Schule schuld. Denn die Schule hat sich nach den Schülern zu richten, nicht umgekehrt. Die Schule hat sich den Zeitverhältnissen anzupassen; nun aber liegt es im Zuge der Zeit, dafs womöglich jeder, der irgend die Mittel hat, die Reife für das Universitätsstudium erwerben möchte, folglich mufs ihm die Schule die Möglichkeit gewähren, denn warum soll nicht jedermann aus dem Volke sein Bildungsbedürfnis befriedigen können? Die Gymnasien und Realschulen verfehlen auch nach dieser Richtung hin ihren Zweck, schreibt Herr Preyer S. 11 seines famosen Vortrags. „Denn man

kann nicht einwenden, diese Jahr für Jahr wiederkehrenden Mifsverhältnisse (d. h. der geringe Prozentsatz von Abiturienten) wären durch den Unfleifs und die mangelnde Begabung der Schüler verursacht. Die Schule hat die Pflicht, ihre Anforderungen so einzurichten, dafs die Mehrzahl und nicht die Minderzahl der Schüler ihnen gerecht wird.“ Wahrhaftig, man kann diesen Gedanken nicht einmal „verwünscht gescheit“ nennen, man ist versucht ihm das andere Epitheton ornans zu geben. Vorderhand werden die Gymnasien ihr Ziel nicht niedriger stecken. So hoffen wir im Interesse der Wissenschaft, der Bildung und nationalen Wohlfahrt. Die Flut der Studierenden schwillt ohnehin zu einer beängstigenden Höhe an: sollen wir die Schleusen noch weiter öffnen und alle Dämme durchstechen? Wir sind, gestehen wir es nur, viel zu milde gegen die Schwächlinge; wir müfsten schärfere Mittel anwenden, um die untauglichen Elemente von den höheren Schulen zu entfernen; es schlüpfen zu viele „Einjährige“ durch, es giebt zuviel unreife Maturi. Gesetzt aber, wir drückten die Anforderungen auf ein Minimum herab: die Klagen über Überbürdung würden doch nicht verstummen; denn: Verkürzung der Arbeitszeit, Erhöhung des Lohnes! so lautet die Parole. Ebenso wenig würde die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechtes sich heben. Die Gefährdung der Jugend, sofern sie vorhanden, beruht auf ganz anderen Ursachen als der Grausamkeit der Schulmeister, auf Übelständen, denen die Schule viel weniger entgegenzuwirken vermag als das Haus.

3. Über das Zusammenwirken von Schule und Haus sind viel schöne Worte gemacht. Desto kürzer werde ich mich fassen.

Leider mufs konstatiert werden, dafs das Haus jetzt weniger denn je der Schule in die Hände arbeitet. Die Reformer hetzen die Eltern und diese die Kinder gegen die Schule auf. Sittlich entrüstet, die Thräne des Schmerzes im Auge und die giftige Feder in der Hand, so schildern die grofswortigen Preyer und Schreier unsere Gymnasien den Eltern als Pestherde und Verdummungsanstalten. Ist es ein Wunder, wenn die ganze Familie, Onkel und Tanten mit eingeschlossen, von Hafs gegen die Schule erfüllt wird? Der Vater schimpft auf das dumme Zeug von Latein und Griechisch, die Mutter weint über den blassen Jungen, der gestern Abend so rosig und reizend auf dem Kinderball tanzte und heute Mittag bleich und müde mit einem ungenügenden Extemporale aus der Schule kommt. Die Tante läfst den Arzt rufen: nervöse Abspannung, Überbürdung, Schulkrankheit lautet die Diagnose. Doch ich will nicht ungerecht sein und nicht übertreiben. Es giebt Ausnahmen, viele und sehr respektable Ausnahmen: unser Trost und unsere Freude. Wenn aber die Schule die Knaben und Jünglinge nur 5—6 Stunden hat, wenn sie aufser der Unterrichtszeit ihre Zöglinge in den kleineren

Städten nur wenig, in den gröfseren garnicht beaufsichtigen kann, so lehrt ein einfaches Rechenexempel, wem der gröfsere Teil der Hut und Fürsorge obliegt und wem die Versäumnis der Erzieherpflichten am meisten zur Last fällt. Schlimm genug, wenn Vater und Mutter durch ihren Beruf oder ihre gesellschaftliche Stellung verhindert sind sich hinreichend um ihre Kinder zu kümmern; wir Lehrer können sie beim besten Willen nicht ersetzen, nicht einmal in Alumnaten, geschweige denn an offenen Anstalten. Ohne jemand anklagen zu wollen mufs ich doch sagen: es ist sehr bequem, die Verantwortung von sich auf andere abzuwälzen und sich durch Beschuldigung anderer vor seinem Gewissen zu rechtfertigen. Viele hegen wirklich ganz übertriebene Erwartungen von den Leistungen der Schule. Die Jungen sollen nicht blofs gute Sitten lernen, allerlei Wissen und Können sich erwerben, sondern auch noch körperlich grofs und stark, womöglich dick und fett durch die Schule werden. Aufser der Milch der frommen Denkungsart werden wir auch noch Kuhmilch, kondensierte natürlich, old dry Madeira und Beefsteak von Filet künftig verabreichen müssen. Unsererseits sind wir in den Ansprüchen bescheiden genug. Es ist ein allgemein gültiger Grundsatz, dafs vornehmlich in den unteren, aber auch in den mittleren Klassen das meiste in der Schule gelernt werden mufs und das Mafs der häuslichen Arbeiten auf das Notwendigste zu beschränken ist. Normal beanlagte und aufmerksame Knaben brauchen zu Hause nicht allzulange über den Büchern zu sitzen; weniger helle und langsame Köpfe brauchen mehr Zeit, durchaus nicht soviel, dafs sie an ihrer Gesundheit Schaden litten, wenn man die Zeit nur vernünftig einteilt, wenn ein geordnetes Hauswesen die nötige Ruhe und Sammlung schafft. Die Zerstreuung, die Hast und Zerfahrenheit macht nervös, nicht die ruhige und stille Arbeit. Ich mache das Haus keineswegs allein verantwortlich für die Unruhe und Hast unserer Zeit; ich will nur nicht, dafs die Schule dafür verantwortlich gemacht werde, dafs sie den Schaden ausbaden soll, den andere angerichtet haben. Wenn nun aber das Leben so geräuschvoll dahin rollt und überall im Kampf ums Dasein die höchste Anspannung der Kräfte fordert, so hat das Haus vor allem die Pflicht, dem heranwachsenden Geschlecht eine Stätte der Ruhe und Sammlung zu bieten, damit es vor aufreibenden Einflüssen bewahrt bleibe und für den künftigen schweren Beruf körperlich und geistig erstarke. Es scheint mir doch der Beachtung wert, dafs aus den geschlossenen Anstalten, den Klosterschulen, Alumnaten, Kadettenhäusern, nichts von Überbürdung und Abhetzung der Zöglinge verlautet.

Von den zahlreichen Feinden, welche das körperliche wie das geistige Wachstum unserer Jugend gefährden, will ich nur zwei recht schlimme nennen: Hausschlüssel und Taschengeld. Über diese verfügt das Haus, folglich trägt das Haus auch die Verant-

wortung für den Mifsbrauch derselben. Als das Verbindungswesen unter den Schülern grassierte, hat die Schulverwaltung ihre Schuldigkeit gethan; ob auch die Eltern in allen Fällen, kann ich nicht beurteilen. Ich weifs nur, dafs viele Väter von dem Burschenleben auf der Universität dies und das mitnehmen und den heranwachsenden Söhnen zeigen; darum geht es in manchen Häusern, fürchte ich, nach der Melodie: „Denn wie die Alten sungen, so zwitschern auch die Jungen". Jedenfalls sollten wir Eltern alle ernstlich darauf bedacht sein, dafs unsere Söhne die „heilige" Jugendzeit nicht in einem unordentlichen Wesen vergeuden, sondern „keusch und züchtig leben in Worten und Werken".

Schliefslich aber mein Ceterum censeo.

Die Klagen über die unerträglichen Lasten, welche das Gymnasium auflegt, würden mehr und mehr verstummen, wenn der Schwarm untauglicher Schüler kräftiger abgestofsen würde oder besser von vornherein fern bliebe. Ihr lieben Eltern, seid doch barmherzig gegen eure Kinder und quält sie nicht mit Dingen, die zu fassen sie unfähig sind. Wenn ihr sie aber bis zur Erlangung des „einjährigen" oder gar des Maturitätszeugnisses mit Hängen und Würgen prefst, dann seid stille und froh, wenn wir am Ende doch noch das Menschenmögliche leisten, und schmäht uns nicht für unsere unsägliche Mühe oder glaubt wenigstens den Windworten unserer Ankläger nicht, die an uns das Ansinnen stellen: wasch' mir den Pelz, aber mach' mich nicht nafs! Warten wir zum mindesten, bis die Reformer eine Normalschule erfunden haben, in der jeder Schüler ohne Begabung, ohne Fleifs und Arbeit ein Wissen und Können erwirbt, das ihn zu den höchsten Stufen menschlicher Kultur emporzuklimmen befähigt. Bis dahin wird es gehen, wie es dem jungen Helden mit seinem Schwert erging. Er fand es viel zu schwer.

Der alte Schmied den Bart sich streicht:
„Das Schwert ist nicht zu schwer noch leicht,
Zu schwach ist euer Arm" u. s. w. (Uhland).

Mutato nomine de te fabula narratur.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Der propädeutische Unterricht in der Geometrie.

In den revidierten Lehrplänen vom 31. März 1882 ist angeordnet, „in der Quinta der preufsischen Gymnasien und Realgymnasien eine wöchentliche Lehrstunde dem Zeichnen von Figuren mit Lineal und Zirkel zu widmen und durch diese methodische Ausbildung der Anschauung den davon ausdrücklich zu unterscheidenden geometrischen Unterricht vorzubereiten".

Ein Vorbereitungsunterricht in der Geometrie hat auch wohl vor dieser Ministerial-Verfügung manchen Fürsprecher unter den mathematischen Lehrern höherer Unterrichtsanstalten gehabt, aber andererseits auch manchen Gegner, wie ja heute noch vereinzelte Stimmen gegen ihn laut werden, weil ein solcher Vorkursus unter Umständen wohl gar schädlich wirken könne oder doch bei so knapp bemessener Zeit nichts Merkliches zu leisten vermöchte. Dafs der erstere Einwand eine gewisse Berechtigung hat, mufs eingeräumt werden. Nachteilig kann die geometrische Propädeutik werden, wenn sie falsche Bahnen einschlägt und falsche Ziele verfolgt. Einer dieser Abwege ist sehr naheliegend und sehr verführerisch. Das Betreten desselben wird daher in der Ministerial-Verfügung auch besonders untersagt durch die ausdrückliche Bestimmuung, dafs der (systematische) geometrische Unterricht von jener Propädeutik streng zu unterscheiden sei. Gerade die Befürchtung, es könne durch einen Vorkursus der systematische Unterricht für den Schüler den Reiz der Neuheit zum grofsen Teil einbüfsen und dadurch langweilig oder umständlich erscheinen, hat wohl früher viele Lehrer der Mathematik gegen einen geometrischen Vorkursus abgeneigt gemacht.

Jenes Verbot nun will natürlich zunächst verhindern, dafs geradezu der erste Teil des bisherigen Quarta-Pensums nach Quinta abgeschoben wird; sodann soll aber, wie ich glaube, überhaupt verhütet werden, dafs irgendwelcher Teil des Lehrsystems schon nach Quinta hineingezogen und dort allgemeine Lehrsätze proklamiert werden, welche später in Quarta oder gar erst in Tertia ausdrücklich als eines Beweises bedürftig aufgeführt werden. Dies ist mehrfach verkannt oder übersehen worden. So sind z. B. in einer Programmbeilage die Lehrsätze aus Quarta und Tertia folgendermafsen in den Quinta-Kursus hineingearbeitet worden. Die Voraussetzung ist in eine blofse Zeichenaufgabe umgewandelt. Hieran ist die direkte Aufforderung geknüpft, gewisse Messungen vorzunehmen, aus denen sich dann die Behauptung des betreffenden Lehrsatzes ergiebt oder doch ergeben soll. Auf diese Weise wird nun der Quintaner bis zu den Sätzen über Peripherie- und Centriwinkel, über die Gegenwinkel im Sehnenvierecke und über die Gegenseiten im Tangentenvierecke geführt, und zwar geschieht dies auf Grund allgemeiner Figuren, meist sogar nur einer einzigen, so dafs der Lehrsatz auch gleich in seiner vollen Allgemeinheit zum Vorschein kommt. — Einen Gewinn hat der Quintaner von einem solchen Satze doch nicht, da er ihn weder selbständig durch Induktion erworben noch seine Notwendigkeit logisch begriffen hat. Ein solches Verfahren führt zur geistigen Überladung und Überbürdung des Quintaners, da ihm für die richtige Erfassung allgemeiner geometrischer Lehrsätze noch die nötige geistige Kraft und Sammlung fehlt.

Hält man es überhaupt für angebracht, bereits den Quintaner

zur Auffindung geometrischer Beziehungen anzuleiten, so begnügt man sich wohl besser damit, ihn durch Fragen auf etwaige besondere Eigenschaften der bestimmten, gerade vorliegenden einzelnen Figur aufmerksam zu machen, ohne ihm dabei sogleich einen allgemeinen Satz aufzudrängen. Aber auch diese Anleitung unterbleibt am besten oder bleibt doch lieber für Quarta aufgespart, da in Quinta auch keine Zeit hierzu vorhanden ist. Einen Nutzen würden nur die wenigen besseren Schüler daraus ziehen, welche eines solchen Hinweises, ja überhaupt eines geometrischen Vorkursus füglich entraten könnten. (Auf diese Ungleichartigkeit der Schüler werde ichweiter unten zurückkommen.)

Andererseits halte ich es für verkehrt, dem Quintaner ganz einfache Dinge vorzuenthalten, z. B., dafs jede Dreiecksseite kleiner ist als die beiden anderen zusammengenommen, oder dafs der Durchmesser die gröfste Sehne des Kreises ist.

Naturgemäfs und wünschenswert ist, dafs der Schüler allmählich und von selbst auf gewisse geometrische Wahrheiten, z. B. auf die Gleichheit der Basiswinkel, aufmerksam wird und dieselben sozusagen durch eine unbewufste Induktion in sich aufnimmt. Nur verschone man ihn mit dem Wortlaute des allgemeinen Satzes noch einstweilen, lasse vielmehr jene anschaulich erworbene Überzeugung in ihm gewissermafsen latent bleiben, bis eben zu der Zeit, wo jener Satz im systematischen Lehrgange auftritt und bewiesen wird. Zunächst genügt es vollkommen, wenn der Schüler den Eindruck gewinnt, es müsse in der Geometrie eine gewisse Gesetzmäfsigkeit walten. Er wird dann später die Beweise gewifs nicht als etwas Überflüssiges betrachten.

Auf die Einsicht in das Wesen des Beweises vorzubereiten, wie eine Autorität der mathematischen Didaktik verlangt, kann ich jedoch nicht für die Aufgabe der Quinta ansehen. Diese Einsicht vermag sich der Schüler eben nur dadurch zu erwerben, dafs er verschiedene Beweise wirklich kennen lernt. In das Wesen des Beweises einzuführen, ist daher wohl als die eigentliche Aufgabe des Unterrichtes in Quarta zu betrachten. Es fehlt sogar nicht an Stimmen, welche auch in dieser Klasse noch eine propädeutische Behandlung der Geometrie befürworten (vgl. das Korreferat der XXI. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1884 S. 66).

Was soll und kann nun der geometrische Quinta-Kursus bei nur einer wöchentlichen Lehrstunde bezwecken und erreichen?

Nach der Verfügung soll jene Stunde dem Zeichnen von Figuren mit Lineal und Zirkel gewidmet werden. Die richtige Handhabung des Zirkels ist an sich erstrebenswert und wird dem Anfänger meist nicht leicht. Der Schüler kann ferner darauf hingewiesen werden, dafs es für das Ziehen von Linien

vorteilhafter ist, Blei- und Buntstifte meifselförmig zuzuschärfen als kegelförmig zuzuspitzen. Der Schüler mag ferner lernen, gerade Linien sauber mit der Stahlfeder zu ziehen, was anfangs seine volle Achtsamkeit erfordert. Von der Benutzung der Reifsfeder darf in Quinta wohl noch abgesehen werden.

Käme es nun lediglich auf die Erwerbung einer gewissen technischen Fertigkeit an, so würde sich die Benutzung fertiger Vorlagen oder die Herstellung von Figuren ganz nach der Weisung des Lehrers empfehlen. Es hätte dann einfach dem Zeichenunterrichte wöchentlich eine Stunde zugelegt werden können. Dies ist indes nicht angeordnet worden. Wenn nun als das zu erstrebende Ziel die methodische Ausbildung der Anschauung und die Vorbereitung auf den geometrischen Unterricht hingestellt ist, so fragt es sich, welche Anforderungen denn eigentlich dieser neue Unterrichtszweig in Quarta an den Schüler macht. Die Antwort dürfte wohl lauten: der Schüler mufs imstande sein, bei der Betrachtung recht einfacher geometrischer Gebilde mit Aufmerksamkeit und Spannung zu verweilen. Um den Quintaner an diese Sammlung zu gewöhnen, wird die Ausbildung seiner Anschauung eine intensive, nicht eine extensive sein müssen. Es wird sich dies besser durch eine gründliche Verarbeitung weniger einfacher Begriffe erreichen lassen als durch die Zuführung vieler neuer und verschiedenartiger Vorstellungen. Eine Überladung des Schülers mufs sogar schädlich wirken, da sie den Schüler abstumpft oder zu einem oberflächlichem Vielwisser macht. Es ist also nicht zu billigen, wenn sich jemand das Anschauungsmaterial für den Quinta-Kursus dadurch verschafft, dafs er sämtliche in Quarta und Tertia nacheinander auftretenden geometrischen Begriffe zusammensucht und dann noch gar verlangt, der Quintaner solle alle diese Erklärungen wörtlich auswendig lernen. Hierdurch wird schliefslich der Schwerpunkt auf das Auswendiglernen verlegt, während es doch auf die Ausbildung der Anschauung durch die zeichnende Thätigkeit abgesehen ist. Gerade weil der Quintaner sprachlich noch unbeholfen ist, verliere man nicht die kostbare Zeit mit dem wörtlichen Einprägen und Abhören vieler Definitionen. Es genügt, wenn er weifs, was gemeint ist, und wenn er es zunächst in seiner Weise auszudrücken vermag. Versteht er es aufserdem zu zeichnen, so hat er geleistet, was man von ihm verlangen kann. In dieser Hinsicht pflichte ich vollständig E. zur Nieden bei[1]). Was soll der Quintaner mit den verschiedenen Arten von Winkelpaaren, für die er noch keine Verwendung hat, deren Definitionen also für ihn toter Ballast sind, ferner mit Peripherie- und Centriwinkeln, mit Trapez,

---

[1]) E. zur Nieden, Methodisch geordnete Aufgabensammlung für den geometrisch-propädeutischen Unterricht in der Quinta höherer Lehranstalten. Bonn 1884.

Trapezoid, Antiparallelogramm, Rhomboid, Diameter, Oblongum, Segment, Sektor, Sekante, Tangente u. s. w.? Dergleichen Dinge und Ausdrücke (die letzteren sind sogar zum Teil veraltet oder ganz unnütze Fremdwörter) können ihm wohl den Anstrich einer Art von Gelehrsamkeit verleihen, nützen ihm aber recht wenig. Diese Art, das Pensum (nicht den Schüler auf das Pensum) vorzubereiten, erinnert an die Methode der Durchnahme in konzentrischen Kreisen, die für die Mathematik verwerflich ist.

Ebensowenig läfst es sich billigen, wenn die sogenannten Fundamentalaufgaben (mit dem Zirkel einen Winkel zu halbieren, ein Lot zu fällen oder zu errichten u. s. w.) in den Quinta-Kursus hineingezogen werden. Man entzieht nämlich dadurch dem Quartaner die Genugthuung, die er darüber empfindet, wenn sich ihm die Lösung jener Aufgaben als praktisches Ergebnis seiner theoretischen Bemühungen darbietet. Dem Knabenalter ist nun einmal der Trieb sich zu bethätigen naturgemäfser als ein wissenschaftliches Streben oder ein Vergnügen an logischen Schlüssen. Demgemäfs ist es für den Quartaner eine wohlthuende Abwechselung, wenn ihm als Frucht des erworbenen Wissens ein Können in den Schofs fällt.

Aus diesem Grunde ist auch das Ziehen von Parallelen aus Quinta fortzulassen und erst in Quarta an der gehörigen Stelle des systematischen Unterrichtes zu lehren. Eine besondere Freude hat ja der Quartaner an den Sätzen über die Parallelen auch nicht. Um so notwendiger ist es, ihm die Wichtigkeit dieser Sätze durch ihre praktische Verwertung begreiflich zu machen. Dies ist aber nicht mehr gut möglich, wenn man das Ziehen von Parallelen schon in Quinta vorweg genommen hat.

Die Besorgnis, es könnte nach den vorstehenden Ablehnungen und Zurückweisungen kein ausreichendes und dabei passendes Übungsmaterial für Quinta aufzubringen sein, ist unbegründet. Allerdings läfst es sich nicht so ohne weiteres zusammenlesen, sondern mufs zu seinem besonderen Zwecke planmäfsig herbeigeschafft oder überhaupt erst geschaffen werden. Dafs dies auch bei Beschränkung auf einen einfachen Inhalt recht wohl möglich ist, ohne die Zeit für Nichtigkeiten oder Spielereien in Anspruch zu nehmen, zeigt z. B. eine Durchsicht der beiden Hefte von Breitsprecher[1]). Dieselben enthalten Figuren zu den gestellten Aufgaben und sollen aufserdem noch die Zeichnungen des Schülers aufnehmen. In dieser äufseren Einrichtung stimmt meine Vorschule[2]) wesentlich überein und somit auch im Preise. Wenn der letztere von einem Rezensenten als zu hoch für eine wöchentliche Lehrstunde bezeichnet worden ist, so mufs dagegen

---

[1]) Oberlehrer Dr. Karl Breitsprecher, Der erste Unterricht in der Geometrie für die Quinten aller höheren Lehranstalten. Breslau, Ferd. Hirt.

[2]) E. Schulze, Vorschule für den geometrischen Unterricht. 2 Teile. Bielefeld, Velhagen & Klasing.

Folgendes geltend gemacht werden. Durch die getroffene Einrichtung wird zunächst die Beschaffung besonderer geometrischer Zeichenhefte überflüssig, so dafs durch diese Ersparnis der Preis des Leitfadens gewissermafsen ermäfsigt wird. Ferner verlangt der Schüler in jenem Alter, dafs man bestimmte, nicht allgemeine Fragen und Forderungen an ihn stelle. Die gestellte Aufgabe mufs auch schon um der leichteren und schnelleren Kontrolle willen eine ganz bestimmte Lösung der Gröfse oder Lage nach bedingen oder doch nur eine beschränkte Anzahl von Lösungen zulassen. Es ist daher wohl berechtigt, wenn dem Quintaner die Bestimmungsstücke der geometrischen Aufgaben vorgeschrieben oder, wenn man will, geliefert werden (schon um ihm nicht die Qual der Wahl zu bereiten), sei es nun durch Zeichnung, sei es durch Zahlenangaben, wie es E. zur Nieden gethan hat. Kommt es etwa auch noch auf die gegenseitige Lage der Bestimmungsstücke an, wie es bei vielen Aufgaben meiner Vorschule der Fall ist, so wird es fast zur Notwendigkeit, eine Aufgabenfigur beizufügen. Jedenfalls gestattet die Beigabe einer Figur in vielen Fällen, den Wortlaut der Aufgabe kürzer und für den Anfänger fafsbarer zu gestalten. Schliefslich wird es gar häufig vorkommen, dafs der Quintaner für die verlangte Figur auf seinem Zeichenblatte falsche Dimensionen oder eine ungeeignete Lage wählt, so dafs entweder eine Lösung überhaupt unmöglich wird oder doch die ausgeführte Figur zum Teil über die Zeichenfläche hinausfällt oder aber in unschöner Weise in andere, bereits vorhandene Zeichnungen hineingreift. Derartige für Lehrer und Schüler gleich verdriefsliche Vorkommnisse, sowie die damit verbundene Vergeudung von Mühe und Zeit werden durch die Beigabe von Aufgabenfiguren verhütet. Jedenfalls ist gerade in einer Unterklasse bei wöchentlich einer Lehrstunde die Zeit das Kostbarste. Erst nach einer langen Reihe von Übungen darf man dem Schüler eine gröfsere Freiheit hinsichtlich der Lage der Figuren gestatten, ohne dafs Mifsstände entstehen[1]).

Der rechte Winkel (Winkelhaken) und der Transporteur sind zwar in der Ministerial-Verfügung nicht ausdrücklich erwähnt, doch wird man dies schwerlich als ein Verbot jener beiden Instrumente auffassen dürfen. Ersterer wird ja doch allgemein angewendet. Gegen den letzteren ist hie und da ein gewisses Vorurteil vorhanden, als ob seine Benutzung unwissenschaftlich wäre. Hiergegen ist einzuwenden, dafs der Durchschnittsschüler die Gröfse von Winkeln nur dann mit der genügenden Klarheit und Sicherheit auffassen wird, wenn er sie nach derselben Mafseinheit zu messen und zahlenmäfsig aus-

[1]) Herr Oberlehrer Dr. Breitsprecher schreibt mir: „Alle die Gründe, welche Sie in Ihrem Aufsatze für diese Einrichtung anführen, haben auch mich bestimmt, wie ich in meinem Vorworte mehr angedeutet als ausgeführt habe“.

zudrücken gelernt hat. Diese Mafseinheit ist nun einmal überall, wo in der Praxis Winkel durch Instrumente gemessen werden, der Bogen- oder, wenn man will, der Winkelgrad. Die Angabe von Winkeln in Graden mufs ja schliefslich in der Trigonometrie doch eingeführt werden.

Beim Antragen eines Winkels wird der Transporteur auch eigentlich erst dann überflüssig, wenn der Schüler dies mit dem Zirkel nach der Kongruenz aus den drei Seiten auszuführen versteht. Eine Abneigung gegen die Anwendung des Transporteurs im Anfangsunterrichte erklärt sich wohl aus der Gewohnheit und dem Bestreben, mit ungemessenen Gröfsen ein allgemeines Verfahren einzuschlagen, um dann auch allgemeine Resultate zu gewinnen. Wie aber dem Rechnen mit allgemeinen Zahlen das Rechnen mit bestimmten Zahlen voraufgeht, so ist es auch berechtigt, eine neue Art von Gröfsen, wie es die Winkel sind, wenigstens zunächst durch bestimmte Mafsangaben auszudrücken.

Da von allen Winkeln der rechte der geläufigste und wichtigste ist, so halte ich es für angemessen, dem Quintaner zunächst Aufgaben über rechtwinklige Figuren (über Lotefällen und -errichten, über Rechtecke und Quadrate u. s. w.) zu stellen und ihn erst dann mit den schiefen Winkeln und der Einrichtung des Transporteurs bekannt zu machen. Es entspricht dies wenigstens dem pädagogischen Grundsatze, vom schon Bekannten zum Unbekannten, vom Besonderen zum Allgemeinen fortzuschreiten.

Womit soll der propädeutische Unterricht in Quinta beginnen? Bisher ist es meist üblich gewesen, von den festen Körpern auszugehen und an ihnen auch die übrigen geometrischen Grundbegriffe der Fläche, der Linie (Kante) und des Punktes (Ecke) zu gewinnen oder doch zu erläutern. Gewifs ist es wünschenswert, wenn dem Schüler Modelle einfacher mathematischer Körper (wie Kugel, Walze, Kegel, Würfel, Säule, Pyramide) gezeigt werden, und wenn der Schüler sich dieselben merkt. Ein besonderer Gewinn für die zeichnende Propädeutik entspringt hieraus jedoch, wie ich glaube, nicht. Derjenige Körper, welcher für das Auge der einfachste ist, nämlich die Kugel, läfst sich in Quinta nicht verwerten. Der wichtigste Körper aber, der Würfel, bietet sich als eine Vielheit von Merkmalen und Eigenschaften dem Beschauer dar. Will man mit ihm den Unterricht beginnen, so gerät man in Widerspruch mit dem Grundsatze, das Einfache dem Zusammengesetzten voraufgehen zu lassen. Sonderlich tragisch braucht man allerdings diesen Konflikt nicht aufzufassen, da man ja doch bald über ihn fortkommt und weiter geht. Diejenigen, welche mit den Körpern beginnen, haben jedenfalls die gute Absicht, von der sinnlichen Wahrnehmung und zwar von der stereometrischen auszugehen; andererseits vermögen sie

sich jedoch meist der Einsicht nicht zu verschliefsen, dafs der Quintaner immerhin erst dann für den Würfel oder das Tetraëder eine verständnisvolle Auffassung gewinnen kann, wenn er zuvor das Quadrat oder das gleichseitige Dreieck kennen gelernt hat und damit genügend vertraut geworden ist. Aus diesem Bedenken erklärt es sich wohl, dafs der Schüler aufgefordert wird, auf ein Blatt Papier oder Pappe das betreffende Krystallnetz zu entwerfen und daraus den Körper selbst zu formen. Kommt es nur auf die Klarmachung der geometrischen Begriffe „Punkt, Linie, Fläche, Körper" an, so reicht ein Hinweis auf die Wandtafelplatte, auf ein Papp- oder Papierblatt vollständig aus. Von blofsen Abbildungen mathematischer Körper darf man sich dagegen wohl kaum etwas versprechen.

Nun möchte ich noch auf ein Moment aufmerksam machen, welches mir von grofser Wichtigkeit zu sein scheint und sich recht wohl mit der gestellten Hauptaufgabe des Quinta-Kursus verträgt, auf welches ich daher bei den Aufgaben meiner Vorschule ganz besonders Rücksicht genommen habe. Es ist nämlich mein Bestreben gewesen, den Schüler möglichst bald selbständig zu machen und sozusagen auf eigene Füfse zu stellen. Diesen Zweck suchte ich zu erreichen, indem ich von vornherein häufig Aufgaben stellte, welche mehr als eine Lösung gestatten, sollten dieselben auch nur der Lage nach verschieden sein. Die Aufmerksamkeit und Umsicht des Schülers wird hierdurch in höherem Grade in Anspruch genommen, als wenn er sich beständig nur auf eine einzige Lösung beschränkt sieht. Sodann führe ich den Schüler von blofsen Zeichenaufgaben im eigentlichen Sinne auch zu anders gearteten Aufgaben. Diese Art von Aufgaben habe ich dadurch gewonnen, dafs ich eine geschlossene Figur verlange, welche gewissen Bedingungen der Lage zu genügen hat, z. B. „ein Quadrat mit dem Eckpunkte A zu konstruieren, welches eine Seite auf der Geraden MN hat", wobei die Lage des Punktes A zur Geraden MN gegeben ist. Es hat diese Aufgabe zwei Lösungen. Um zur Ausführung zu schreiten, mufs sich der Schüler durch eigene Überlegung zunächst darüber klar werden, welche Seite des gesuchten Quadrates zuerst gezogen werden mufs; überhaupt mufs er den Verlauf der Lösung vor seinem geistigen Auge entstehen lassen. Ferner kann man den Schüler anhalten, den zweiten Eckpunkt, den er findet, mit B, den dritten mit C und den vierten mit D zu bezeichnen, an die Mitte der zuerst gefundenen Quadratseite den Buchstaben s zu setzen und dies bei BC und etwa auch bei CD zu wiederholen, d. h. dort, wo er die Strecke s hingetragen hatte; ebenso in den Winkel ABC und in den Winkel BCD resp. auch BAD ein R einzuschreiben, nämlich wieder überall da, wo er den Winkelhaken angelegt hatte. Wird der Schüler hierbei sich selbst überlassen, so wird er veranlafst sich selbst zu bemühen, hat aber auch

dafür die Genugthuung, die gefundene Lösung sich selbst zu verdanken, Dafs bei den Bezeichnungen anfangs Verkehrtheiten mit unterlaufen, hat nicht viel zu besagen.

Wenn ich derartige Aufgaben als Konstruktionsaufgaben bezeichne, so halte ich dies nicht für unberechtigt, weil einmal die verlangte Figur vorgeschriebenen Bedingungen genügen mufs, und weil ferner die Lösung nicht durch ein einfaches Aneinanderfügen von Bestimmungsstücken, welche Bestandteile der Figur sind, erreicht werden kann. Gewöhnlich nennt man freilich Konstruktionsaufgaben nur solche Aufgaben, deren Lösung sich auf Lehrsätze stützt. Mit geringen Ausnahmen geschieht jedoch auch bei diesen die Lösung in Wirklichkeit vermittelst geometrischer Örter. (Vgl. v. Fischer-Benzon, Programmbeilage des Gymnasiums in Kiel und Petersen, „Methoden“ u. s. w.) Die geometrischen Örter, welche der Planimetrie auf der Schule zur Verfügung stehen für Konstruktionsaufgaben, sind die Gerade und der Kreis. Von ihnen kann auch schon der Quintaner Gebrauch machen. Es ist selbstverständlich nicht nötig, dafs er nun den Ausdruck „geometrischer Ort“ fortwährend im Munde führe. Dies ist sogar unthunlich. Wohl aber wird es dem Schüler gelingen, mit diesen geringen Hülfsmitteln (der Kreislinie und der Geraden, besonders dem Lote) eine Reihe leichter Aufgaben zu bewältigen. Dafs dies zur Entwickelung, Belebung und Stärkung seiner geometrischen Vorstellungskraft wesentlich beiträgt, liegt auf der Hand. Wird der Unterricht in dieser Weise erteilt, so stellt er freilich starke Anforderungen an den Lehrer, da derselbe bei jeder einzelnen Aufgabe, die er selbständig bearbeiten läfst, die Lösung jedes einzelnen Schülers nachzusehen hat.

Wenn es die Zeit und die Beschaffenheit der Schülergeneration gestatten, so halte ich es für erspriefslich, wenn auch noch in Quarta bei zwei wöchentlichen Lehrstunden zunächst derartige Übungen, welche besonders die schaffende Thätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen, weiter fortgesetzt werden. Ich beziehe mich hierbei einmal auf das bereits oben angeführte Korreferat der Westfälischen Direktoren-Konferenz vom Jahre 1884; sodann berufe ich mich auf die eigentümliche Erscheinung, dafs manche Schüler später trotz eines guten und sicheren Verständnisses für die Lehrsätze und ihre Beweise und ungeachtet aller Anstrengungen nicht imstande sind, leichte Konstruktionsaufgaben selbständig zu lösen. Bei der Nachfrage stellt sich dann heraus, dafs sich die betreffenden Schüler früher wenig oder gar nicht mit dem Baukasten oder mit Handwerkzeug beschäftigt haben, d. h. dafs sie versäumt haben, ihr Anschauungsvermögen in der schaffenden Richtung auszubilden. Diese Versäumnis nachzuholen, wenigstens in Bezug auf die Planimetrie, dazu mag der propädeutische Unterricht in der Geometrie die passendste Gelegenheit und Veranlassung bieten. Die grofse Ungleichartigkeit der Schüler

hinsichtlich der Geometrie, oder, wie man sonst zu sagen pflegte, hinsichtlich ihrer mathematischen Veranlagung, wird dann gewiſs zum guten Teile ausgeglichen werden.

Für eine derartige Auffassung der geometrischen Propädeutik liefern Aufgaben über die Gerade (Strecke), den Kreis, das gleichseitige und das gleichschenklige Dreieck (das ungleichseitige ist hier ein weniger dankbares Objekt) und über den Rhombus (von Ostern bis Weihnachten); ferner über den gestreckten und den rechten Winkel, über das Rechteck und das Quadrat (von Neujahr bis Ostern) ein geeignetes und hinreichendes Material für Quinta. Für das erste Viertel- oder Dritteljahr in Quarta bleiben dann noch übrig die Aufgaben über die schiefen Winkel, den Transporteur, die regulären Vielecke und die Konstruktionen von Dreiecken aus Seiten und Winkeln. Ob Aufgaben über das Viereck mit gleichen Gegenseiten, über das Deltoid, sowie über das rechtwinklige Dreieck mit herangezogen werden können, kommt auf die Schülergeneration an. Überhaupt muſs es dem Ermessen des Lehrers überlassen bleiben, welche dieser Kapitel und welche Aufgaben er fallen lassen will. Immer ist fest zu halten, daſs es weniger auf den Übungsinhalt als auf die Übung selbst ankommt, daſs nichts auswendig gelernt werden soll in der Propädeutik, sondern daſs deren Aufgabe lediglich die methodische Ausbildung der Anschauung ist, und daſs endlich durch passende Abwechselung einer Ermüdung vorgebeugt werden muſs. Werden daher die letzten Aufgaben eines Paragraphen meiner Vorschule der Mehrzahl der Schüler zu schwierig (die Generationen der Schüler sind immer verschieden), so vermeide ich eine weitere Anspannung, indem ich zum folgenden Paragraphen (Abschnitt) übergehe, welcher wieder mit ganz leichten Aufgaben über ein neues Thema beginnt. Auf diese Weise verlieren auch die schwächeren Schüler den Mut und die Lust nicht, und der Wetteifer erwacht stets von neuem.

Die geometrische Propädeutik, in der vorstehend geschilderten Weise gehandhabt, gestattet auch schon dem Quintaner, gewissermaſsen „eine produktive Selbstthätigkeit“ zu entfalten, und scheint mir gerade dadurch geeignet, Interesse zu erwecken und für den folgenden systematischen Unterricht vorzubilden.

Strausberg. Ernst Schulze.

Zu Livius.

2, 41, 9 ist der Wortlaut unmöglich richtig; *in animis hominum* kann nicht vor *respuebantur* stehen und zu diesem Begriffe gehören (Wſsb. sagt: „Der Ausdruck ist ganz ungewöhnlich“, d. h. er ist einfach unlateinisch). Darum hat Alanus empfohlen, jene drei Wörter vor *insitam* zu stellen, was mit Recht Mg.s Bei-

fall gefunden hat; denn hier sind sie an ihrem Platze, zu *insitam* vortrefflich passend. Im neusten Hefte der Mnemosyne hat J. J. Cornelissen den Vorschlag von Alanus wiederholt, nur darin abweichend, dafs er den drei Worten ihre Stelle hinter *insitam* zuweist. Hier stehen sie, wie es scheint (d. h. nach anderen Stellen bei Livius zu urteilen), richtiger; beide Kritiker haben aber übersehen, dafs Livius sonst *insitus* nur mit dem Dativ, nicht mit *in* und dem Ablativ, verbindet. Es dürfte daher eine Dittographie zu tilgen und die Stelle so zu lesen sein: *propter suspicionem insitam* [*in*] *animis hominum regni.*

2, 46, 4 schreibt Cornelissen a. a. O.: *telo extracto praeceps Fabius in vulnus labitur*, das letzte Wort statt *abiït*, wie die Hss. haben. Wenn *abiït* unhaltbar ist (was ich glaube; wenigstens kenne ich diesen Sprachgebrauch nicht), dann verdient *labitur* Beachtung; denn es ist eine ziemlich leichte Änderung. Aber äufserlich betrachtet liegt auch *cadit*, was ich mir als mögliche Verbesserung an den Rand geschrieben habe, von den Schriftzügen der Hss. nicht weiter ab. Die eine Parallelstelle, die es für den fraglichen Ausdruck bei Livius giebt (1, 58, 12: *prolapsaque in vulnus moribunda cecidit*), nimmt Cornelissen für seine Vermutung in Anspruch; ich glaube aber, dafs diese Stelle vielmehr für meinen Vorschlag spricht, denn hier ist nicht *prolapsa in vulnus* zu verbinden, sondern *in vulnus cecidit* (*prolapsa* steht absolut, wie an der anderen Stelle *praeceps*; vgl. auch 1, 56, 12). Mir scheint aufserdem *cadit* für die Situation angemessener zu sein, insofern das schnelle Hinstürzen des in der Brust durchbohrten Fabius natürlich erscheint, nachdem die Lanze wieder herausgezogen war (anders Lucan 7, 603, wo der schon aus „tausend Wunden“ blutende Domitius endlich zusammensinkt). Vgl. Lucr. 4, 1042: *omnes plerumque cadunt in vulnus*; Stat. Theb. 4, 463: *in vulnus cecidere greges*; Verg. Aen. 10, 488: *corruit in vulnus.*

8, 33, 10 ist *ibi . . non tam perpetuae orationes quam altercatio exaudiebantur* überliefert, wozu J. Fr. Gronov bemerkt: „meis auribus satisfaceret magis *exaudiebatur*“. Wenn meine Beobachtungen richtig sind, dann hat Gr. hier, wie so oft, gefühlt, was der Sprachgebrauch des Schriftstellers direkt fordert: bei disjunktivem Verhältnis mehrerer Subjekte tritt das ans Ende gestellte Prädikat in den Numerus des ihm zunächst stehenden Wortes. Mir will es aber nicht recht glaublich erscheinen, dafs *exaudiebantur* ein blofser Schreibfehler oder eine bewufste Änderung sei; das umgekehrte Verhältnis würde weit einleuchtender sein. Darum bin ich auf den Gedanken gekommen, dafs die Form des Verbums richtig, dagegen die Form des dabei stehenden Substantivums fehlerhaft sei. Der Singularis *altercatio* ist der fast stehende Ausdruck für Rede und Gegenrede; aber auch der Pluralis ist nachzuweisen (vgl. 33, 22, 10), und an der meines

Wissens einzigen Stelle, wo in derselben Weise wie 8, 33, 10 unser Wort mit einem anderen Substantivum im Pluralis disjunktiv zusammengestellt ist, steht es der Gleichmäfsigkeit wegen selbst im Plural (22, 45, 1: *altercationibus magis quam consiliis tempus teritur*). Hiernach vermute ich, dafs an obiger Stelle *altercatio⟨nes⟩ exaudiebantur* zu lesen ist.

10, 23, 10 *vulgata dein religio a pollutis nec matronis solum sed omnis ordinis feminis postremo in oblivionem venit* ist eine schwierige Stelle, deren Emendation, wie es mir scheint, noch nicht geglückt ist. Richtig kann der Wortlaut aber nicht sein; denn *a pollutis* ist nicht denkbar, nachdem vorher gesagt war, dafs nur *spectatae pudicitiae matronae et quae uni viro nuptae fuissent* zu dem Opfer Zutritt gehabt hätten. Der Sinn verlangt vielmehr, dafs allmählich durch Zulassung unkeuscher Frauen eine Entweihung stattgefunden habe, und dies suchte Harant durch *vulgata dein religio est polluta nec* . . . zum Ausdruck zu bringen. Dafs dies nicht zu halten ist, läfst sich auf folgende Weise darthun. Die Verbindung *nec matronis . . . venit*, die bei Harants La. notwendig ist, mufs als unmöglich gelten, da der Zusatz *sed omnis ordinis feminis* nicht pafst; *postremo in oblivionem venit* steht vielmehr für sich: der Brauch wurde erst allgemein und kam schliefslich, weil er nichts Besonderes mehr an sich hatte, in Vergessenheit. Gehört *nec matronis* . . . nicht zu *postremo in oblivionem venit*, so mufs es Apposition zum Vorhergehenden sein; also ist *pollutis* richtig. So hat denn Mg. zu Dukers Vermutung gegriffen und *a* vor *pollutis* gestrichen. Der Sinn ist nun richtig gestellt, aber der Ausdruck ist nicht Livianisch und bedarf daher einer Erklärung, um verstanden zu werden (*pollutis* Dativ; *vulgata pollutis* = *enuntiata pollutis*; bei dieser La. könnte man vielleicht *a* in *et* = „auch" verwandeln). Ich glaube, dafs Livius im Einklange mit seinem sonstigen Sprachgebrauche (vgl. 3, 35, 6; 4, 1, 3) geschrieben hat: *vulgata dein religio cū pollutis* . . .

30, 30, 20 kann das blofse *respondent* nicht gehalten werden, wie schon Alanus sah und neuerdings J. C. G. Boot im 1. Heft der diesjährigen Mnemosyne von neuem hervorgehoben hat. Letzterer will *spei* hinzufügen; der Sprachgebrauch verlangt das, was Alanus einsetzen wollte, die Herausgeber aber ergänzen zu können glauben: ⟨*ad spem*⟩. Man stelle die Worte so: *nusquam minus quam in bello ⟨ad spem⟩ eventus respondent*; vgl. 9, 15, 3; 28, 6, 8.

Berlin. H. J. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. Vaihinger, Naturforschung und Schule. Eine Zurückweisung der Angriffe Preyers auf das Gymnasium vom Standpunkte der Entwickelungslehre. Köln und Leipzig, Druck und Verlag von Albert Ahn, 1889. XII und 54 S.

1) Es ist erfreulich, wenn sich die Stimmen mehren, welche Preyers Angriffen auf unsere Gymnasien entgegentreten, doppelt erfreulich, wenn dies von naturwissenschaftlichem Standpunkte aus und vor Naturforschern geschieht, wie in obigem auf der 61. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte zu Köln am 22. September 1888 gehaltenen Vortrage. Für V. ist auch „das schlechteste Gymnasium besser als die beste Realschule“ (S. XI), aber nicht deshalb, weil er ein starrer Anhänger des Alten als solchen wäre, sondern weil er das Gymnasium „im Prinzip für die einzig naturgemäfse Bildungsanstalt hält“, soviel man auch daran „im einzelnen zu tadeln und zu reformieren hat“. Deshalb stellt er auch, zwar nicht im Vortrage selbst, aber in der Einleitung S. VII ff. ein positives Programm für eine Reform der Gymnasien auf, durch welche man der „von Preyer und seinen Hintermännern angestrebten Revolution“ von vornherein wirksam begegnen könne. Er verlangt 1) Aufhebung des lateinischen Aufsatzes, 2) Einführung der Anfangsgründe der analytischen Geometrie, 3) Durchführung des Zeichnens bis in die obersten Klassen, 4) Einleitung in das Englische (vorerst fakultativ, obligatorisch erst nach Durchführung der siebenten Forderung), 5) Gewöhnung an streng kausales Denken durch einen verbesserten naturwissenschaftlichen Unterricht, 6) vollständige Reform der körperlichen Erziehung durch Einführung von Turnspielen, Schulschwimmanstalten, Rudervereinen, Schulreisen u. s. w., 7) gründlichere pädagogische Vorbildung und Durchbildung der Gymnasiallehrer. Die letzte Forderung erklärt V. mit Recht für die Bedingung der Erfüllbarkeit aller vorhergehenden; namentlich sei nur durch sie 1) eine genaue Unterscheidung des Fachwissenschaftlichen vom Schulmäfsigen, 2) gröfsere Zeitersparung und Verhütung der Überbürdung, 3) Herstellung einer fruchtbaren Be-

ziehung der Unterrichtsgegenstände unter einander wirklich erreichbar. Nach S. 44 Anm. 51 stimmt er in diesen Reformforderungen mit dem Deutschen Einheitsschulverein überein, dessen Programm, wie er sagt, alle Elemente einer gesunden Weiterentwickelung des höheren Schulwesens enthält.

Ref. begrüfst diese Gedanken V.s mit Freude und ist wie er der Meinung, dafs es zweckmäfsig wäre, „durch Aufhebung der Berechtigung der Realschulabiturienten zum Universitätsstudium das Gymnasium zu jenen notwendigen Reformen zu zwingen“ (S. X). Denn je länger sie aufgeschoben werden, desto mehr bekommen die Gegner Recht, und desto gröfser wird die Gefahr werden, dafs „die klassischen Elemente, die wichtigsten unter den Imponderabilien des geistigen Lebens, dauernd aus unserer Kulturatmosphäre verschwinden“ (S. 47 und 43 f.).

Aber so richtig mir V.s praktische Forderungen zu sein scheinen, so wenig glaube ich, dafs ihm die theoretische Begründung gelungen ist. Er geht S. 4 von dem Gesetze aus, welches über das Wachstum aller Lebewesen den tiefsten Aufschlufs enthält: dem Gesetze vom Parallelismus der ontogenetischen und der phylogenetischen Entwickelung. Aus diesem biogenetischen Grundgesetze leitet er das psychogenetische Grundgesetz ab: die geistige Entwickelung des einzelnen menschlichen Individuums mufs die kulturhistorischen Stufen der Menschheit rekapitulieren. Damit, glaubt er, haben die bisher unbewiesenen, wenn auch geistreichen Intuitionen der Philosophen und Pädagogen über den Parallelismus der Gesamtentwickelung der menschlichen Kultur und der Geistesentwickelung des Einzelnen erst eine feste Basis erhalten, sie seien „aus unbegründeten Hypothesen in eine wohlfundierte Theorie verwandelt“ (S. 14); in dem psychogenetischen Grundgesetz sei „der tiefste, der entscheidende Grund für die Beibehaltung des klassischen Unterrichts“ gegeben (S. 22).

Allein wie ich überhaupt nicht glaube, dafs „alle Gesetze, welche die Naturforschung auffindet, sich auch im Geistesleben wirksam erweisen müssen“ (S. 14), so ist es mir auch in diesem Falle mindestens zweifelhaft. Denn der Begriff der Entwickelung ist in dem biogenetischen Gesetze nicht derselbe wie im psychogenetischen (vgl. v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte S. 88f.); in jenem bedeutet er die Umwandlung einer Organisation in eine andere, höher geartete, in diesem die allmähliche Entfaltung der in einen Organismus gelegten Kräfte, welche sich auf dem Grunde einer im wesentlichen unveränderten leiblichen und geistigen Organisation vollzieht. Es ist daher zweifelhaft, ob beide ohne weiteres verglichen werden dürfen; mag man aber auch das psychogenetische Gesetz für richtig halten, jedenfalls hat es nicht die Tragweite, welche V. ihm giebt. Denn dem Naturgesetz ist eigen, dafs es notwendig und ausnahmslos

wirkt; hätte also V. Recht, so müfste das, wofür er kämpft, dem Streit der Meinungen von vornherein entrückt sein, wir müfsten ebenso notwendig und unabänderlich, wie sich unsere körperliche Entwickelung vollzieht, auch unsere geistige von selbst nach jenem Grundgesetze richten. Dies trifft aber höchstens für die von S. 14 an zusammengestellten ganz allgemeinen Ähnlichkeiten der geistigen Entwickelung des Einzelnen mit der der Gesamtheit zu. Nur in diesen könnte man die Bethätigung eines Naturgesetzes finden, vorausgesetzt natürlich, dafs sie zutreffend sind — der bestimmte Inhalt aber, auf den es doch hier ankommt, wird der Bildung des Einzelnen durch kein Naturgesetz gegeben.

Doch wenn das kulturgeschichtliche Prinzip auch nicht als Naturgesetz wirkt, so könnte es doch als pädagogischer Grundsatz richtig sein, und wir müfsten danach streben, ihm allgemeine Anerkennung zu erringen. Auch das scheint mir für die Fassung, welche ihm V. giebt, nicht zuzutreffen. Was v. Sallwürk (Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte, S. 98 ff.) darüber sagt, halte ich für völlig richtig. Wir können den Knaben nicht dahin bringen, wie V. S. 20 verlangt, dafs er vergangene Kulturstufen „selbst durchmacht", wir können auch nach dem heutigen Stande unserer Kenntnis die Entwickelungsstufen der Menschheit nicht sicher genug wieder rekonstruieren, um vor willkürlicher Ansetzung gesichert zu sein, vielmehr werden wir zugestehen müssen, dafs „die Kulturarbeit der Schule es nur mit verhältnismäfsig neuen und fertigen Zuständen menschlicher Kultur zu thun habe, welche sie sorgfältig analysieren, nicht aber so, wie sie im Laufe der menschlichen Entwickelung sich nach einander herausgestellt haben, im Zögling wieder aufbauen mufs" (v. Sallwürk S. 91). Ja es giebt überhaupt keine Kulturgeschichte der Menschheit als eines einheitlichen Ganzen, sondern nur die Kulturentwickelung kleinerer oder gröfserer Kreise innerhalb der Menschheit, und es ist deshalb ganz natürlich, dafs V. von vornherein (S. 6) an die Stelle der ganzen Menschheit die „europäische, d. h. eben die Kulturmenschheit" setzt und damit den Irrtum selbst eingesteht.

Trotz aller dieser Mängel des Prinzips erkenne auch ich V.s Motto: Was Du ererbt von Deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen, als pädagogischen Wahlspruch völlig an. Auch ich bin überzeugt, dafs das Bildungsgut, welches wir unsern Nachkommen zu überliefern haben, durch kulturgeschichtliche Arbeit gesammelt ist, aber ich glaube, dafs wir bei der Bestimmung desselben von der Gegenwart ausgehen sollen, in der wir leben: diejenigen Kulturelemente haben wir unseren Schülern nahe zu bringen, aus welchen die heutige Gesamtkultur unseres deutschen Volkes in der geschichtlichen Entwickelung desselben zusammen-

gewachsen ist, d. h. neben den heimischen das Christentum, das Altertum, die Kultur der beiden gröfsten modernen Kulturvölker und die moderne Naturwissenschaft. Indem wir diese pädagogische Arbeit ausführen, werden wir uns natürlich nach der verschiedenen Empfänglichkeit richten, welche die verschiedenen Lebensalter unserer Schüler für das eine oder das andere dieser Kulturelemente haben; aber an die geschichtliche Reihenfolge, in welcher sie unserm Volke nahegetreten sind, brauchen wir uns dabei nicht zu binden, uns also auch nicht, wie V. S. VI thut, zu entschuldigen, wenn wir etwa von derselben abweichen sollten. Ausführlicher habe ich die oben angedeutete Auffassung, welche man auch ein „kulturgeschichtliches Prinzip des Unterrichts" nennen kann, im 2. Hefte der Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins dargelegt.

Ich schliefse mit dem Wunsche, dafs jeder, der sich für Reform unseres höheren Schulwesens interessiert, V.s Schrift lesen möge, zumal sie durch eine reiche Fülle von Litteraturangaben zu weiterem Studium anregt.

Hannover. F. Hornemann.

2) Am 22. September 1888 in der dritten allgemeinen Sitzung der 61. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte zu Köln trat der bekannte Professor der Philosophie Dr. H. Vaihinger in Halle mit einer Rede auf, in welcher er die Stellung darlegte, die er zu der gegenwärtig so allgemein verhandelten Frage über die Zukunft des deutschen Gymnasiums einnimmt. Sein Ergebnis war für dasselbe äufserst günstig, denn er erklärte es für die einzig naturgemäfse Lehranstalt, welche „allein zum Ziele der vollen menschlichen Bildung" wirklich hinführe.

Dieser Schritt war recht überraschend. Vaihinger wufste, dafs sein Zuhörerkreis in überwiegender Mehrheit ganz entgegengesetzter Meinung sei. Erst in der letztjährigen Versammlung hatte einer der intellektuellen Hauptleiter derselben, Professor Preyer aus Jena, dem Unterricht in den toten klassischen Sprachen, also dem Gymnasium, für die Gegenwart jede Existenzberechtigung aufs entschiedenste abgesprochen und dafür in der Versammlung und aufserhalb derselben in weiten Kreisen viel Beifall geerntet. Und gegen ihn erhob der genannte Redner unbedingten, direkten Widerspruch! Aber nicht das allein: sein Widerspruch gründete sich ganz auf die gleichen Prinzipien, welche von Preyer vertreten werden und in neuester Zeit die Naturwissenschaft fast vollständig beherrschen. In diesen Prinzipien erklärte Vaihinger ausdrücklich „mit Preyer vollständig einverstanden zu sein". Und dennoch jene geradezu entgegengesetzte Folgerung!

Begreiflicherweise säumten die Gegner nicht, alle Geschosse der Publizistik gegen solche Ketzereien spielen zu lassen. Das

erforderte Gegenwehr, und zu dem Ende ist die Kölner Rede jetzt von ihrem Verfasser herausgegeben.

Durch ein Vorwort und durch Anmerkungen sind hier die Erörterungen und Schlüsse der Rede sehr zu ihrem Vorteile näher begründet und erweitert.

Das positive Ergebnis von Vaihingers Rede läfst sich in kurzem dahin zusammenfassen: die Psychologie kann eine Wissenschaft nur dann sein, wenn sie in der Physiologie wurzelt; die Pädagogik nur dann, wenn sie angewandte Psychologie ist; folglich mufs die physiologische Pädagogik als die der Zukunft gelten, d. h. die natürlichen Entwickelungsgesetze und -Bedingungen müssen die Grundlage aller Erziehung sein. Das wichtigste dieser Gesetze ist das „biogenetische Grundgesetz“, welches dahin lautet, dafs „die Entwickelungsgeschichte des Individuums („Ontogenie“) eine Rekapitulation ist der Entwickelungsgeschichte des ganzen Stammes“ („Phylogenie“). Will die Pädagogik diesem Gesetze folgen, so mufs „die Erziehungsgeschichte des einzelnen menschlichen Individuums den kulturhistorischen Entwickelungsstufen der ganzen Menschheit parallel gehen“. Die Hauptstufen der Kultur sind aber: 1) die griechisch-römische Kultur; 2) das Christentum; 3) die neuere Naturwissenschaft und Litteratur. Will die physiologische Pädagogik ihre Aufgabe im ganzen Umfange lösen, d. h. eine „volle menschliche Bildung“ erzielen, so mufs sie mithin den Zögling zuerst in die griechisch-römische, dann in die christlich-germanische Kultur einführen, um sie endlich in die moderne Naturwissenschaft und Litteratur einzuweihen. Da nun unter allen Lehranstalten unser Gymnasium die einzige ist, in welcher „jene drei Bildungsfaktoren gleichermafsen vertreten sind“, so ist das Gymnasium die einzige Schule, welche den Forderungen der physiologischen Pädagogik Genüge leistet. Allerdings sind gegenüber der jetzigen Verfassung dieser Schule gewisse vom Verfasser (Vorwort S. VII ff.) angegebene Reformen nötig; sind diese aber vorgenommen, so mufs dieselbe als „die einzig zweckmäfsige Vorbildungsanstalt für die Universität anerkannt werden“. Ja um das Gymnasium zu jenen Reformen „zu zwingen“, mufs auch schon vor deren Vollendung „die Berechtigung der Realschulabiturienten zum Universitätsstudium aufgehoben werden“: ist doch „das schlechteste Gymnasium immer noch viel besser, als die beste Realschule“ (S. XI).

Diese letzten kühnen Folgerungen hatte Vaihinger in seiner Rede noch nicht gezogen. Durch sie wird die Zahl seiner Widersacher einen beträchtlichen Zuwachs bekommen. Mochten dieselben anfangs hauptsächlich aus den Kreisen der Naturforscher hervorgegangen sein, so werden sie jetzt sich vorzugsweise aus denen der Reallehrerschaft rekrutieren. Und wer die fast bis

zur Glühhitze gesteigerte Erregtheit kennt, mit welcher diese nicht nur für ihre Realschulen die Gleichberechtigung mit dem Gymnasium fordern, sondern sogar, wie es von Seiten ihrer ziemlich zahlreichen Ultras geschieht, dem Humanismus auf Kosten des Realismus völlig den Garaus machen zu wollen kein Bedenken tragen, und wer dabei erwägt, dafs ihr neuester Gegner seine Waffen aus einer Rüstkammer entnommen hat, welche sie selbst als eins ihrer Hauptarsenale zu benutzen pflegen, — in der That, dem könnte für den verwegenen Hallischen Philosophen fast bange werden.

Um so zuversichtlicher wird sich dieser der Zustimmung und Bundesgenossenschaft aller derer getrösten dürfen, welche die Erhaltung des alten Gymnasiums auf ihre Fahne geschrieben haben. Freilich, ob unter ihnen nicht eine gute Zahl sich finden mag, welche bei Vaihingers ontologischer Grundlegung den Kopf schütteln, das steht dahin. Ein Hauptverdienst seiner hier besprochenen Broschüre besteht in der auf höchst ausgebreiteter Belesenheit beruhenden lehrreichen Aufzählung von Zeugen, welche er als Gleichgesinnte bezeichnet in betreff jenes seines Grundgedankens, dafs die richtige Pädagogik die Entwickelung des ganzen Geschlechts in dem einzelnen Zöglinge zu reproduzieren habe. Allein es kann nicht zweifelhaft sein, dafs die grofse Mehrheit der vorgeladenen Zeugen sich mit Entschiedenheit dagegen verwahren wird, bezw. würde, die physiologische Pädagogik als die der Zukunft anzuerkennen. Es sei mir gestattet, mich selbst dafür als Beispiel anzuführen: hat doch Vaihinger mir die Ehre erwiesen, eine Broschüre von mir[1]) unter den Zeugen zu nennen und eine Stelle daraus mitzuteilen (S. 54). Gerade aus dieser Stelle ergiebt sich der Widerspruch, in welchem ich zu ihm stehe. Aber die Worte müssen vollständig angeführt werden, um das zu erkennen. Ich habe mich in genannter Broschüre unter anderem bemüht, den Lesern eine Vorstellung zu machen von dem Grundgesetz der neutestamentlichen Geschichtsphilosophie, wonach die ganze Entwickelungsgeschichte der Menschheit die Erziehung der Menschen auf Christus darstellt; sodann habe ich versucht, die Beziehung zu erörtern, in welche diese christliche Lehre zur humanistischen Bildung zu setzen ist; und hier findet sich die von Vaihinger mitgeteilte Stelle, — aber so: „Zunächst wäre in den jugendlichen Seelen jene Erziehung der Menschheit auf Christus zu reproduzieren" u. s. w. Die Worte: „auf Christus" läfst Vaihinger fort.

„Auf Christus!" — ja, da liegt's! Wo es sich um Christus handelt, da hört die physiologische Pädagogik auf, — da beginnt die christliche Pädagogik. Das sind aber zwei fundamental verschiedene Dinge. Wo Physiologie, da Naturnotwendigkeit, — wo Christus, da Freiheit!

---

[1]) Das deutsche Gymnasium und seine Zukunft. Minden 1888.

Ich zweifle nicht, dafs alle, welche die Pädagogik auf den Boden der in der Liebe wurzelnden Freiheit gründen wollen, mit mir gegen Vaihingers Erziehungsprinzip protestieren werden.

Aber thun wir ihm nicht Unrecht, da er doch unter den im Zöglinge zu reproduzierenden drei Kulturstufen als zweite das Christentum zur Geltung kommen läfst?

Jeder Kundige wird gespannt sein, zu erfahren, wie sich unter den Händen des physiologischen Pädagogen bei eingehenderer Betrachtung das Christentum gestaltet. Der knappe Raum einer Rede zwingt ja zu möglichster Kürze. Doch hat unser Verfasser, um nicht ganz bei Allgemeinheiten stehen zu bleiben, den Parallelismus der „ontogenetischen" mit der „phylogenetischen" Entwickelung etwas mehr ins Einzelne verfolgt. Da ist es nun recht bemerkenswert, wie er sich dabei mit jener zweiten Stufe abfindet. Nachdem er der ersten fast vier Seiten gewidmet hat, erklärt er (S. 18), die fernere Entwickelung wolle er nur kurz noch skizzieren. Und dann schreibt er eine halbe Seite über die Stufe des Christentums; ihr entspreche in „der organischen Entfaltung des psychophysischen Organismus" die Periode, wo das tiefere Gefühlsleben des Jünglings erwache und sich in „der romantischen „mondbeglänzten" Nacht des Mittelalters am wohlsten fühle, wo demgemäfs der Erzieher den Schüler durch die mittelalterlichen Dichtungen zu führen habe von den Nibelungen bis zur Gralssage. Bald aber erwache der Geist, „indem man ihn jetzt teilnehmen lasse an den Erfindungen und Entdeckungen der Renaissance, an den Kontroversen und Kämpfen des reformatorischen Zeitalters."

Das ist alles; weiteres über das Christentum sagt unsere Rede nicht. Im Grunde kommt das Angeführte aus dem „schönen Traumleben" der bekannten Zaubernacht nicht heraus; denn obgleich an jenen Entdeckungen und Kontroversen der jugendliche Geist erwachen soll, so mufs dies Erwachen doch ein unvollständiges sein: nach S. 19 erwacht ja der Jünglings nochmals, nämlich für die dritte Hauptstufe, welcher „die wissenschaftliche Kausalitätsfunktion" zu Grunde liegt, — und diese Funktion ist doch auch Werk des Geistes.

Der Apostel Paulus hat das Christentum anders angesehen. Römer am dreizehnten schreibt er bekanntlich: „Die Nacht ist vergangen, der Tag aber herbeigekommen!" Und Christus selbst ist nicht gemeint, erst von den Jahren des erwachenden Jünglingsgemütes an gewürdigt werden zu können; sonst hätte er nicht gesagt: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht! Denn solcher ist das Himmelreich!"

Die Kluft zwischen dieser und der Vaihingerschen Weltauffassung wird sich schwerlich überbrücken lassen, so nachdrücklich die letztere auch darauf besteht, trotz ihrer Prinzipien keine materialistische zu sein. Nicht als ob die christliche die Bedeutung

der Psychologie und ihrer Begründung durch die Physiologie ableugnete. Im Gegenteil, sie wird diese Studien dankbar aufnehmen und verwerten. Aber dafs die Pädagogik in dieselben aufzugehen habe, das wird sie nimmermehr einräumen, sondern als Hauptgebiet für diese hohe Kunst jenes weit über die genannten hinausragende in Anspruch nehmen, wo die Freiheit und das Gewissen waltet, — also Mächte, an welche keine Physiologie, folglich auch keine physiologische Pädagogik hinanreicht.

Ungeachtet solcher schwer wiegenden Bedenken haben aber dennoch alle Freunde des Gymnasiums guten Grund, einen so warmen Verteidiger desselben freudig als Bundesgenossen zu begrüfsen. Manche könnten die Besorgnis hegen, er werde verleitet von seinen Grundsätzen den wesentlichen Charakter dieser Lehranstalt durch überstarke Betonung des naturwissenschaftlichen Unterrichts verwischen wollen. Allein die einschlägigen näheren Andeutungen seines Schriftchens zeigen, dafs er nach wie vor als deren Hauptaufgabe die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum gelten läfst, für die mit den Naturwissenschaften nur eine mehr qualitativ als quantitativ bemessene Reform fordert, ein etwas eingehenderes Studium derselben lediglich in den oberen Klassen für nötig hält und von ihnen nur so viel den Schülern mitgeben will, dafs sie sich später leicht darin zurecht finden können: der Schüler sei doch tagtäglich von der Naturwissenschaft umgeben; deshalb bedürfe es einer grofsen Erweiterung dieses Unterrichts nicht (S. 43 Anm. 47).

Mit den sieben von Vaihinger vorgeschlagenen Verbesserungen (S. VII—IX) kann, glaube ich, die humanistische Schule mehr oder weniger sich einverstanden erklären, darf sich jedoch meines Erachtens mit denselben nicht begnügen. Auf diesen Punkt aber näher einzugehen unterlasse ich, da ich meine Gedanken hierüber in der oben angeführten Broschüre entwickelt habe.

Schliefslich sei Vaihingers eigenartige Schrift bestens empfohlen: Freund wie Feind kann daraus viele Belehrung und Anregung schöpfen.

Hannover. K. Meinardus.

Friedrich Holzweifsig, Lateinische Schulgrammatik in kurzer, übersichtlicher Fassung und mit besonderer Bezeichnung der Pensen für die einzelnen Klassen der Gymnasien und Realgymnasien. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (Goedel), 1889.

Auf die beiden bestechenden Vorzüge dieser Grammatik, ihre Kürze trotz des reichhaltigen Stoffs und die Abteilung der Klassenpensen, ist bei der Besprechung der ersten Auflage hingewiesen worden. Doch sind diese Vorzüge mehr äufserlich und können dem Lehrbuch erst in zweiter Linie zu gute kommen. Durch die Bezeichnung der Pensen wird dem Lehrer oder Lehrerkollegium

eine wenig mühevolle Arbeit erspart, und wohl auch nicht ganz, da Änderungen je nach Bedürfnis werden eintreten müssen; für den Schüler dürften die verschiedenen Typen und Zeichen störend oder wenigstens unbequemer sein, als wenn er die behandelten Regeln selbst anmerkt. Die Kürze der Regeln kann die Durchnahme derselben nicht wesentlich erleichtern, wenn der Text nicht als Grundlage des Unterrichts, sondern zur Wiederholung der zum Verständnis gebrachten Regeln benutzt wird. Andererseits wird der Lehrer durch das Streben, die Regel auf das äufserste zu beschneiden, häufig gezwungen sein, zur Erklärung Zusätze oder Lehrbeispiele selbst hinzuzufügen. So bedarf die Regel über *tantum abest ut . . ut* § 254 eines Beispiels, wenn dem Sekundaner der Gebrauch dieses Verbum klar werden soll; ebenso § 277 die Verbindungen *quasi*, *quasi vero*, *ut si* etc., § 286 die Bemerkungen über die Relativsätze in der Or. obl. und über die Zusätze des Berichterstatters, § 371 die Anwendung von *ubique*, die man unmöglich aus der Regel erkennen kann: „ubique steht wie quisque individualisierend; nur nach Relativen und Interrogativen.“ Nicht einmal die Bedeutung dieses Adverbs ist angegeben. Ohne Zusatz ferner sind Regeln unvollständig oder falsch, wie § 246 Bem.: „Der Coni. optativus steht auch in Beteuerungen moriar, interеam, ita vivam, ut“, wo die Angabe fehlt, dafs bei *ut* der Indikativ steht, § 265 „quod . . . steht nach facere, accidit, evenit mit adverbialem Zusatz“, wo eine Beschränkung auf gewisse Adverbia nötig ist, § 404 „und in negativen Sätzen die Verneinung fortsetzend, heifst lat. aut“, während doch *et* in bestimmten Verbindungen häufig in negativen Sätzen angewendet wird. Zu der Konjunktion *ve* schliefslich § 413 ist bemerkt: „ve „oder“ bezeichnet, dafs der Unterschied für die Sache gleichgültig ist. ve bei Zahlen „bis“ mit dem Nebenbegriff des geringen Unterschiedes.“ Nicht mit einem Wort wird die Stellung der Konjunktion und ihre Beschränkung auf die Verbindung von Wörtern erwähnt.

Die Brauchbarkeit einer Grammatik hängt zu allererst von der Richtigkeit der Regeln ab. Wie wenig zuverlässig dieselben in der ersten Auflage der Holzweifsigschen Grammatik gewesen sind, ist in der früheren Besprechung (in dieser Zeitschr. 1887 S. 14 ff.) nachgewiesen worden. Wenn dieses Lehrbuch trotzdem reichen Beifall gefunden hat, so liegt der Grund darin, dafs man gewöhnt ist, Schulbücher lediglich vom praktischen Standpunkte aus zu beurteilen. Die dringenden Wünsche in letzter Zeit nach einer verbesserten Grammatik betrafen jedoch in erster Linie den Inhalt und nicht die Form derselben. Jede neue Grammatik, die einem wirklichen Bedürfnis abhelfen will, mufs daher in dieser Beziehung einen Fortschritt aufweisen, statt immer die alten Regeln unbekümmert um ihre Richtigkeit für pädagogische Zwecke zu variieren. Dadurch läuft der grammatisch-lateinische Unter-

richt Gefahr, in den starrsten Formalismus auszuarten, wahrlich nicht zum Heile dieses wichtigen Gegenstandes in der Verstandesbildung auf unsern Gymnasien. Nun ist die Thätigkeit des Verfassers vorliegender Grammatik sowohl in der ersten wie in der zweiten Auflage vorwiegend eine redigierende gewesen, wozu den Stoff hauptsächlich die Ellendt-Seyffertsche Grammatik und Bergersche Stilistik geboten haben. Kann aus diesem Grunde das Lehrbuch die Forderung eines Fortschritts in eben erwähntem Sinne nicht erfüllen, so hält es auch in der zweiten Auflage einen Vergleich mit der Grammatik, die ihm zur Vorlage gedient hat, nicht aus, da ihm die notwendige Sorgfalt und Beherrschung des Stoffs mangelt. Aus der grofsen Menge von beweisenden Stellen will ich eine Anzahl, ohne erschöpfen zu wollen, anführen. § 185 „decet me, dedecet me, iuvat me haben als Subjekt nur einen Infinitiv oder das Neutr. eines Pron. oder Adj.“ *decet* gebraucht Cicero persönlich: *ego illa ornamenta . . . decere me . . . non putabam* de prov. cons. 41, und *quem decet muliebris ornatus, quem incessus psaltriae* fr. B. XIII; wie *iuvat* zu dieser Beschränkung kommt, ist nicht zu erklären, da es ein echtes verb. transit. ist. § 190 „Ein Accusativ der Person und der Sache steht bei einigen Verbis des Bittens, Fragens und Forderns in der Regel nur, wenn das sächliche Objekt ein Neutrum eines Pronomens ist — posco, flagito gew. aliquid ab aliquo.“ Die Konstruktion des doppelten Accusativs ist bei diesen Verben Cicero und Caesar sehr geläufig. In den Reden ist *posco* 2 mal mit *a*, 9 mal mit zwei Accusativen verbunden. § 196 „nudus re aber ab aliquo, orbus re aber ab aliquo, liber re aber ab aliquo, inanis, vacuus re“. Diese Adjektiva haben auch bei sächlichen Substantiven ebenso gut die Präposition *a*: *nudus ab his rebus* Verr. IV 3, *vacuus a furto* Verr. I 34, *a periculo*, *a suspicione* de prov. cons. 30; auch ist die Verbindung *vacuus ab aliquo*, die nicht angeführt ist, möglich: *vacuus ab eis* de imp. Pomp. 2, *a bonis*, *a liberis* sen. 18. § 201 „Der Abl. comparationis entspricht 1. einem Nominativ mit quam; 2. einem Accusativ mit quam nur in der Konstruktion des Acc. cum inf.“ Zur Erklärung des zweiten Falls ist folgendes Beispiel gegeben: *Est boni consulis suam salutem posteriorem salute communi ducere.* Es ist klar, dafs der Acc. c. inf. hier mit dem Abl. comp. nichts zu thun hat, da es direkt heifsen würde: *bonus consul suam salutem posteriorem salute communi ducit.* § 220 „Im Ablativ ohne Präposition stehen auf die Frage wo? Ortsbezeichnungen in Verbindung mit totus.“ Ohne jede Einschränkung ist bei *totus* auch die Präposition *in* zulässig, § 224 „heute vor drei Jahren heifst ante tres annos, his tribus annis, abhinc tres annos.“ Bei *abhinc* kann auch der Abl. stehen; *his tribus annis* heifst nie „heute vor drei Jahren, worin auch die Ellendt-Seyffertsche Grammatik irrt, sondern „in oder seit den letzten drei Jahren“. § 235

Bem. 4. wird über die Zeitfolge nach konjunktivischen Sätzen gelehrt, dafs auf Coni. Impf. Perf. Plusq. ein Coni. Impf. oder Plusq. folgte, während nach einem Coni. Perf. oder Plusq. gewöhnlich, wenn nicht ausschliefslich, der Coni. Impf. allein stehen mufs. § 244 heifst es zum Coni. potentialis, dafs er zum Ausdruck einer bescheidenen Behauptung stehe, und dafs der Coni. potentialis der Vergangenheit meist in der 2. Sing. gebraucht würde. Mindestens ebenso häufig ist der Gebrauch des letzteren in der dritten Person (*quis crederet, diceret* etc.). Der Coni. potentialis steht überhaupt nicht zum Ausdruck einer bescheidenen Behauptung, worauf schon vor langer Zeit der bekannte Ciceroherausgeber Müller aufmerksam gemacht hat, sondern drückt eine Geneigtheit oder Wollen aus; für die gemilderte Behauptung hat der Lateiner die verschiedensten Ausdrucksweisen, aber nie den blofsen Coni. § 249 fehlt in der direkten Doppelfrage, wie schon in der ersten Auflage, die gewöhnlichste Art: *an* im zweiten Glied, das erste Glied ohne Partikel. § 257 „Nach den Verbis volo, nolo, malo, cupio steht bei gleichem Subjekt im abhängigen Satze der Inf., bei ungleichem Subjekt in abh. Satze der acc. c. inf.“, welche Regel § 293 Bem. 5. dahin modifiziert ist, dafs nach diesen Verben bei gleichem Subjekt meist der Inf. steht. Auch bei gleichem Subjekt setzt Cicero sehr häufig den Acc. c. inf. § 265 wird die Anwendung von *quod* = „dafs“ auf die Verba des Affekts, auf *facere* etc. mit adverbialem Zusatz und auf ein vorausgehendes Demonstrativum bezogen beschränkt. Das Demonstrativum ist jedoch keineswegs notwendig, kann vielmehr beliebig fehlen, wie in dem bekannten Beispiel: *Quod victor victis perpercit magnum est.* § 274 *si minus* kann mit eigenem Verbum finitum stehen, was in der Regel verboten wird: *ut nobis libertatem retinere liceat, si minus liceat dignitatem* pro Sulla 80, *omitto illa, quae si minus in scaena sunt, at certe . . . laudantur* pro Planc. 29, *si minus fortissimi viri virtus civibus grata cecidisset, magno animo . . cederet* Mil. 81. Diese Regel, sowie die vorher angeführte über die Verba des Forderns, sind schon in der Besprechung der ersten Auflage berichtigt worden[1]), ferner § 283, dafs *num, ne* „ob“ und „ob nicht“ in der indirekten Frage bedeuten, während *nonne* in letzterer Bedeutung sich in sämtlichen Reden Ciceros nur einmal nach *quaero* findet (Holzw. *num; — ne*, „ob, ob etwa“, *nonne* „ob nicht“), und § 306, dafs der Abl. abs. mit einer prädikativen Bestimmung, wie *te consule designato*, gut klassisch ist. § 283 lehrt, das *necne* in indirekter Doppelfrage steht, in der direkten *an non* (§ 249). Bei *necne*

[1]) In einer von dem Verleger veranstalteten und der zweiten Auflage beigefügten Zusammenstellung der Rezensionen der ersten Auflage heifst es von diesen Berichtigungen, sie seien fast sämtlich von dem Verfasser widerlegt. Doch ist der gröfste Teil derselben in die neue Auflage aufgenommen (§§ 150, 167, 168, 169, 172, 181, 182, 187, 191, 195, 299).

stützt sich die Regel darauf, dafs *ne* nur indirekt disjunktiv im zweiten Gliede steht. Doch weswegen *an non* nicht indirekt gebraucht werden sollte, ist ganz unverständlich; denn *an* im zweiten Gliede und ebenso *non* ist gewöhnlich; ist *annon* gegen die Natur des *non* ohne Anlehnung an ein Wort in der direkten Frage gestattet, warum denn nicht auch in der indirekten Frage? Es findet sich *utrum fundi facti sint an non, quaerendum videtur* pro Balb. 22. § 288 Bem. 2: Zu den Konstruktionen von *licet* (*mihi beato esse* und *licet esse beatum*) ist zu bemerken, dafs die häufigste Konstruktion fehlt: *me esse beatum*; daneben ist die Vermischung der Konstruktionen klassisch: *civi Romano licet esse Gaditanum* pro Balb. 29, *per leges ei consulem fieri liceret* de b. civ. III 1. § 311 wird gelehrt, dafs der Accusativ des Gerundium oder Gerundivum nach *ad, ob, in* und *inter* gebraucht wird, mit welcher letzten Präposition erst die nachklassischen Schriftsteller das Gerundium verbinden und nicht das Gerundivum. § 312 fehlt bei der Aufzählung der Ablativ-Präpositionen, zu denen das Gerundium gesetzt wird, *a* und *pro*, doch ist mit *pro* ein Beispiel zu § 308 gebildet. Vom Dativ des Gerundium heifst es § 310, dafs er in einigen Wendungen, besonders bei Amtsnamen stehe. Dieser Kasus findet sich durchaus nicht in bestimmten Wendungen allein, sondern in freier Anwendung nach einer Anzahl von Ausdrücken, die den Dativ regieren. § 314 Bem. 2 wird *a* statt des gewöhnlichen Dativ beim Gerundium als Mittel, Zweideutigkeit zu vermeiden, erklärt. Cicero hat die Präposition bei dieser Verbform recht häufig, ohne dafs an diesen Grund gedacht werden kann. Der Dativ und die Präposition standen ihm frei in Beispielen wie: *haec qua celeritate gesta sint quamquam videtis, tamen a me in dicendo praetereunda non sunt* de imp. Pomp 34, *te a me monendum esse . . . puto* pro Sulla 8.

Aus den stilistischen Bemerkungen mag nur weniges herausgenommen werden. § 323 „Der Plural statt des deutschen Sing. steht im Lateinischen: 2b bei Wettererscheinungen: nives, imbres, frigora". Die Regel müfste lauten: „der Plur. kann stehen"; denn der Singular dieser Substantiva ist klassisch; *imber* z. B. kommt in Ciceros Reden 6 mal nur im Sing. vor, *frigus* 6 mal im Sing., 2 mal im Plur. § 329 „Die Verbindung von Substantiven, welche einen leblosen Gegenstand oder ein Abstraktum bezeichnen, mit Eigenschaften oder Handlungen, welche eigentlich nur von einer Person ausgesagt werden können, vermeidet der Lateiner." *Caesar virtute atque consilio Galliam perdomuit* soll gutes Latein sein, nicht *Virtus atque consilium perdomuit.* Dieses rigorose Gesetz beherrscht unser Schullatein von Anfang an, und doch ist es grundfalsch. Sehen wir nur ein paar Verbindungen von *virtus* bei Cicero: *virtus certat, cogit, comprimit, conivet, consolatur, deprecatur, excurrit, expergiscitur, hortatur, propulsat, provehit, purgat, subvenit, tegit, tollit, tuetur, vincit*: wo tritt da die

Scheu zu Tage, Abstrakta mit Handlungen zu verbinden, die von einer Person ausgesagt werden können? Nach § 344 soll das Pron. nicht übersetzt werden bei *impedio*, *prohibeo ne* oder *quo minus*. Cicero setzt das Pron.: *plura ne dicam tuae me . . lacrimae impediunt* pro Planc. 104, *neque me impediet cuiusquam inimicum edictum*, *quo minus . . . defendam* de imp. Pomp. 58. Bei Anführung der Pron. indefin. § 367 heifst es zum Schlufs „si quis, si qui (Plur.) wer etwa, welcher etwa". Dafs in dieser Verbindung *qui* Singularis ist, braucht nicht bewiesen zu werden. Im § 395 ist *qua re facta* mit „hierauf" übersetzt; bei den Historikern jedoch heifst diese Verbindung *quo facto*. — Ganz besonders giebt die Behandlung der Konjunktionen, eines sehr wichtigen Abschnittes in der Grammatik, durch allzu grofse Kürze und Ungenauigkeit zu Ausstellungen Anlafs. § 404 fehlt bei *que* jede Angabe über die Stellung, die unentbehrlich ist bei präpositionalen Verbindungen; diese Konjunktion soll Begriffe verbinden, „welche an sich ein Ganzes bilden". Davon keine Spur bei den Klassikern: *satis magnus hominum pecorisque numerus* de b. Gall. V 21, *frumento navibusque comparatis* de b. civ. II 18, *de Clodii caede senatusque consulto* de b. Gall. VII 1; in allen diesen Fällen hätte *et* oder *atque* gesetzt sein können, deren Wahl lediglich rhythmische Gründe zu bestimmen scheinen. § 405 „Stehen zwei zu einem Substantivum gehörige Adjektiva beigeordnet, so sind sie durch *et* zu verbinden". Von dieser Regel hätte *multus* ausgenommen werden müssen, das aufserordentlich häufig mit einem zweiten Adjektiv ohne *et* zum Substantiv gesetzt wird. § 408 bei *etiam* ist wie in der ersten Auflage nur die Stellung vor dem betonten Worte angegeben, trotzdem es ebenso gut nach demselben stehen kann; bei *quoque* fehlt die Bestimmung, dafs es Sätze nicht verbinden darf, Unter den Coni. adversativae § 414 ist *verum*, das hunderte von Malen bei Cicero vorkommt, gar nicht erwähnt; es findet sich nur in Klammern zu *non solum* — *sed etiam* § 409 zugesetzt. Bei *vero* in demselben Paragraphen fehlt die häufige Bedeutung: „in Wahrheit, wahrlich". In dem Zusatz zu § 418 heifst es: „verbi causa meist bei Einführung eines willkürlich gewählten Beispiels = wir wollen einmal sagen . . exempli gratia nur in vollständigen Sätzen neben Prädikaten wie afferre, proferre, ponere, wenn ein willkürlich gewähltes Beispiel angeführt wird". *verbi causa* findet sich nur, nicht meist bei derartigen Beispielanführungen; *exempli gratia* ist verwechselt mit *exempli causa*; letzteres steht nur in vollständigen Sätzen, *exempli gratia* kann wie *verbi causa* gebraucht werden: *si exempli gratia vir bonus . . . advexerit* de off. III 50. § 419 Die Regel über *quidem* hat folgende Fassung: „quidem „zwar" steht nur, wenn zwei Prädikate zu einem Subjekte gehören und zu einander im Gegensatz stehen. quidem schliefst sich stets unmittelbar an ein Personalpronomen an, auch wenn dieses nicht das betonteste Wort im Satze ist.

Für die dritte Person steht ille quidem. In zwei Sätzen mit „zwar“ tritt statt deutscher Koordination im Lat. Subordination ein.“ Dagegen ist einzuwenden: 1) Cicero liebt die Verbindung von *quidem* mit einem Pronomen, doch steht die Konjunktion auch absolut: *illi omnes quidem, sed Torquatus praeter ceteros furebat contumacia responsi tui* in Pis. 78, *qui est quidem cum illo maximis vinculis et propinquitatis et adfinitatis coniunctus, sed ita magnis amoris, ut* . . pro Planc. 27, *in illa querella, misera quidem et luctuosa, sed mihi . . . necessaria* Phil. II 6, *convenerunt conrogati et quidem ampli quidam homines, sed immemores dignitatis suae* Phil. III, 20. Der absolute Gebrauch von *quidem* wird daher, zumal da er bei Livius ganz gewöhnlich ist, auch in der Schulgrammatik gestattet werden müssen. 2) Nicht an die Personalpronomina und *ille* allein schliefst sich *quidem* an, sondern auch an *hic*, *is* und *iste*. 3) Dafs *quidem* nur dann gesetzt wird, wenn zwei Prädikate zu einem Subjekt gehören und zu einander im Gegensatz stehen, ist falsch, wofür nur ein Beispiel: *quod sperare nos quidem debemus . . . iam esse confectum; sed spei fructum rei convenit et evento reservari* Phil. XIV 5.

Auf Grund dieser Beispiele, die nicht zusammengesucht, sondern, wie sie sich gerade darboten, aus dem Gebiete der Syntax angeführt sind (dafs nur sachliche Gründe mafsgebend waren, bedarf wohl keiner Versicherung), hält der Rezensent sein Urteil für gerechtfertigt, dafs dem Holzweifsigschen Lehrbuch die Zuverlässigkeit, das erste Erfordernis einer Grammatik, abgesprochen werden mufs. Wenn aber die Richtigkeit des Inhalts nicht als erstes Prinzip in der Grammatik herrscht, dann dürfte kaum ein Vorzug der Form dieselbe dem Ideal einer Schulgrammatik näher bringen, das der Verfasser, wie er in der Einleitung S. VI sagt, mit seinem Lehrbuch zu erreichen hofft.

Königsberg. G. von Kobilinski.

F. Bleskes Elementarbuch der Lateinischen Sprache. 2. Teil: Quinta. Bearbeitet von H. Müller. Hannover, C. Meyer, 1889. V u. 179 S. 1,80 M.

Um den gleichzeitigen Gebrauch mehrerer Hilfsmittel für den Anfänger zu vermeiden, hatte Bleske in seinem Elementarbuch den grammatischen Lernstoff in möglichster Vereinfachung und zugleich den entsprechenden Übungsstoff und ein methodisch geordnetes Vokabularium geboten, ohne aber das Ganze einer bestimmten Stufe genau anzupassen. Dieser letzte Umstand veranlafste später den neuen Herausgeber A. Müller zu einer Umarbeitung, bei der er das Bedürfnis der Sexta ins Auge fafste, aber doch noch nicht entschieden genug alles das beseitigte, was über dies Pensum hinauslag. Obwohl nun das Buch in seiner veränderten Gestalt noch weniger als früher auf die Klassikerlektüre direkt vorbereitete, behauptete es dennoch im Gebrauch

die Stellung, welche es seiner praktischen Anlage verdankte; indessen wurde der unzureichende Inhalt an den Anstalten, welche sich genötigt sahen noch ein zweites Hülfsmittel für Quinta einzuführen, doch so stark empfunden, dafs der Verleger sich entschlofs, selbst die vorhandene Lücke auszufüllen und einen zweiten Teil in engem Anschlufs an das alte Buch und gewissermafsen aus demselben heraus bearbeiten zu lassen. Vorläufig entbehren beide Teile, wenn man sie neben einander hält, noch der notwendigen Einheitlichkeit, indem das eine in das andre hinübergreift, darum soll später der erste Teil mit Rücksicht auf den zweiten neu herausgegeben oder, wie die Vorrede in Aussicht stellt, mit diesem zu einem Lehrbuche vereinigt werden. Herübergenommen sind, um den Sexta-Kursus zu entlasten, eine ganze Anzahl Paragraphen, auch die Abschnitte über die Deponentia. Es ist hier nicht der Ort, die Gründe zu erwägen, welche für oder gegen die Anlage des Bleskeschen Elementarbuches überhaupt sprechen, der Herausgeber hatte die Aufgabe, das Unternehmen fortzuführen, und er hat dieselbe meines Erachtens in anerkennenswerter Weise gelöst. Man mufs ihm von vornherein praktisches Geschick zuerkennen; sowohl die Einrichtung im ganzen wie die Darstellung im einzelnen, z. B. die Anwendung von Accenten, die Bemerkungen über die Betonung der Verbalformen, die Hervorhebung durch den Druck zeugen von langjähriger Erfahrung im Unterricht und von richtiger Beobachtung. Zweckmäfsig wird der eingeübte Stoff wiederholt zum Schlufs systematisch zusammengefafst, nicht blofs der geläufige, sondern auch die Adverbia, die Konjunktionen, die Phrasen. Dagegen habe ich in betreff der Anordnung des Stoffes zweierlei Bedenken. Erstens erscheint besonders bei der dritten Konjugation das Zusammengehörige durch Einschiebung anderer Kapitel zu sehr getrennt; denn nachdem mit den Verben auf *do* und *to* ein Anfang gemacht ist, werden Adverbia wiederholt, es folgen dann die Verba der dritten Konjugation auf *io*, dann gleich die Deponentia, und auch in die folgenden Kapitel, welche die Verba auf *go*, *co*, *bo*, *po*, *uo*, *so*, *lo*, *mo*, *no*, *ro* und die Incohativa behandeln, werden noch zwei Nachträge zur Deklination eingeschoben, nämlich die Adjektiva und die unregelmäfsigen Bildungen wie *nemo, Juppiter* u. s. w. Ferner werden wichtige Abschnitte des Quintapensums, die der gründlichsten Einübung bedürfen, erst zu spät vorgeführt; ich nenne die Adjektiva der dritten Deklination sowie die oben erwähnten Unregelmäfsigkeiten, die Regeln über die Zeitbestimmungen und die Konstruktion des Acc. c. inf., die erst ganz gegen Ende auftritt, während das Gerundium nahe an den Anfang gerückt ist. Beiläufig bemerke ich übrigens, dafs *vetare* trotzdem schon im ersten Übungsstücke verwendet wird. Nicht ersichtlich ist es auch, warum der Verf. die unregelmäfsigen Verba nicht sogleich nach der Perfektbildung geordnet einüben läfst, während er denselben

doch bei der repetitorischen Zusammenstellung, wenigstens was die erste, zweite und vierte Konjugation betrifft, diese Einteilung giebt; bei der dritten Konjugation ist sogar in der Schlufsübersicht die Ordnung nach dem Praesensstamm als Hauptprinzip beibehalten. Gegen die Fassung der einzelnen grammatischen Regeln habe ich nichts einzuwenden, nur S. 103 bedarf die Regel über die Wiedergabe des deutschen Possessivums *sein* und *ihr* eine Ergänzung, weil sonst der Schüler glauben mufs, er habe das Possessivverhältnis im Lateinischen stets auszudrücken. Mit Recht ist der Verf. möglichst bald zu zusammenhängenden Abschnitten übergegangen, deren Inhalt vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte herrührt; die Stücke über den Peloponnesischen Krieg und über Caesars Kämpfe in Gallien sähe ich lieber durch andere ersetzt, welche geeigneter sind, das Interesse des Quintaners zu fesseln; Stoffe aus der biblischen Geschichte wie den Einzug des Herrn in Jerusalem sollten Übungsbücher nicht heranziehen. Der Ausdruck ist in den lateinischen Übersetzungsstücken korrekt, in den deutschen dagegen noch verbesserungsbedürftig. Das Fremdwort *kommandieren* liefs sich leicht vermeiden. Schliefslich möchte ich dem Verf. empfehlen, den Übungsstoff bei einer neuen Auflage zu vermehren.

Halle a. S. W. Fries.

O. Drenckhahn, Aufgaben zu lateinischen Stilübungen für Obersekunda und Unterprima. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. IV und 55 S. Preis 80 Pf.

Diese lateinischen Stilübungen werden allen Lehrern willkommen sein, welche den lateinischen Unterricht in Obersekunda und Unterprima haben, besonders aber solchen, welche die Stilistik oder den stilistischen Leitfaden desselben Verfassers benutzen. Wie diese beiden Hilfsbücher auf dem Boden der Erfahrung erwachsen sind und das praktisch Notwendige in den Vordergrund stellen, so zeigt sich auch in den vorliegenden Stilübungen überall der Praktiker; fast zu allen Regeln der beiden systematischen Schriften enthalten dieselben praktische Beispiele, und fast alle Paragraphen des Leitfadens werden citiert oder die Regeln kommen sonst zur Anwendung. Die erste Gruppe der Übungen, welche in fünf Abschnitten 36 Stücke enthält, bezieht sich auf die Rede de imperio Cn. Pompei, die zweite mit 34 zum Teil sehr kurzen Nummern auf die Verschwörung des Catilina, wobei die betreffenden Reden Ciceros bezw. Sallust berücksichtigt werden, während die 12 Stücke des dritten Abschnitts Ciceros Leben zum Gegenstand haben. Der deutsche Ausdruck ist teilweise etwas schwerfällig und die Perioden umfangreich; gleich das erste Stück besteht aus nur zwei Perioden; auch die Periode in A, 7 S. 6: „Erwägen wir, dafs . . . und wir werden nicht umhin können . . .“ u. ä. wird bei einer neuen Auflage, die nicht ausbleiben wird, hoffentlich eine gefälligere Fassung finden. Auch wird mancher

kürzere deutsche Perioden darum mehr wünschen, um die Zusammenziehung solcher in eine lateinische üben zu können, wozu mehr Gelegenheit gegeben werden mufs, als hier geschieht. Wer aber bedenkt, dafs die Stücke vor allem dazu dienen sollen, das wenn auch begrenzte System der lateinischen Stilistik in praktischen Beispielen in dem beabsichtigten Umfange erschöpfend zu verarbeiten, der wird solche Mängel, die auch der Verbesserung fähig sind, nicht zu hoch anschlagen. Jedenfalls kann das Heftchen allen zur Benutzung empfohlen werden, welche die sogen. Syntaxis ornata einzuprägen haben.

Eisenberg. August Procksch.

Herm. Menge, Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik, ein Lernbuch für Studierende und vorgeschrittene Schüler, zugleich ein praktisches Repertorium für Lehrer. 5. vollständig umgearbeitete Auflage. 2 Hälften 117 u. 389 S. 8. Wolfenbüttel, J. Zwifsler, 1885.

Ein alter guter Freund erscheint in neuem Gewande und zwar in sehr vorteilhaft verändertem. Die Erkenntnis, dafs das Buch in seiner bisherigen Gestalt eine für den Schüler zu bedeutende Fülle grammatischen und noch mehr stilistischen Materials enthalte und in Wahrheit gerade für den Lehrer als ein praktisches Repertorium seine Bedeutung habe, hat den Verf. zu einer durchgreifenden Umarbeitung und damit zur Trennung des Buches in 2 ganz verschiedene Werke veranlafst, ein elementarer gehaltenes Repetitorium für Schüler[1]) und ein für höhere Zwecke noch weiter ausgearbeitetes Repertorium für Studierende und Lehrer. So ist die Masse des Materials aus der Formenlehre, welches die früheren Auflagen belastete, obgleich es für die Praxis vielfach überflüssig, für wissenschaftliche Zwecke aber doch unzureichend war, beseitigt und dadurch Raum gewonnen für eine eingehendere Behandlung der Syntax und Stilistik, soweit sie überhaupt für Schulzwecke in Betracht kommen kann, mit Einschlufs selbst einer kurzen Anweisung für den lateinischen Aufsatz.

Die Einrichtung ist die alte geblieben, die 1. Hälfte enthält die Fragen, die 2. die Antworten. Ob viele Leser von derselben den beabsichtigten Gebrauch machen werden (was ja an sich recht löblich und nützlich wäre)? Jedenfalls ermöglicht ein aufserordentlich sorgfältiges und eingehendes Register auch eine weniger systematische und gewifs viel häufiger sich notwendig machende Gebrauchsweise.

Die Zuverlässigkeit des Stofflichen, welche schon den früheren Auflagen eine fast kanonische Geltung verschafft hatte, ist in der neuen Bearbeitung nur noch vermehrt. Mancherlei Un-

---

[1]) Materialien zur Repetition der lateinischen Gramm. im genauen Anschlufs an die Grammatik von Ellendt-Seyffert, 1885 (vgl. meine Anzeige in dieser Zeitschr. 1886 S. 102 f.).

genauigkeiten in Beziehung auf die Trennung von klassischer und nachklassischer Diktion sind geschwunden, landläufige Fehler, auf die ich gefahndet (wie *stare ab alicuius partibus, silentio praetermittere, subicere lqd lcui, ante hos tres annos, iterum atque iterum, in memoriam revocare, victoriam reportare* u. ä.) wird man hier nicht finden. Wenn ich trotzdem einige kleine Ausstellungen mache (zu grofsen ist in der That keine Gelegenheit), so treibt mich der Wunsch, meiner Dankbarkeit gegen den Verfasser durch eine kleine Beisteuer zur möglichsten Vervollkommnung seines Buches Ausdruck zu geben, nicht die Absicht, zu tadeln. So würde ich 33 a *aequiperare,* 43 d *edocere,* 51 *crudeliter consulere,* 52 Anm. 4 *Caesari* (persönl. Obj.) *se subiecerunt,* 33 c *periculum imminet ab aliquo,* 67, 3 *perniciei esse* als unklassisch streichen, auch 12a bemerken, dafs klassisch nur *bene, male, recte factum* gesagt wird, 55 Anm. 4 *nomen alicui dare Gaio* als die bei weitem seltenere Konstruktion (bei Cic. nur Verr III 74) kennzeichnen, 92 b den Finalsatz nach *interest* streichen, da er nicht durch die kritisch unzuverlässige Stelle Fam. 3, 5, 4 gestützt werden kann. Ferner würde ich 112 a und b die Fassung kürzer und richtiger finden: „. . werden auf die Frage wo? (vgl. Beisp. 4, 9) bezw. wohin? konstruiert", wodurch dann zugleich Anm. 3 überflüssig würde. An folgenden Stellen kann die Fassung der Regel zu Mifsverständnissen führen: 383 zu dem, als ob nach den Verben des Versuchens und Erwartens *num* das Reguläre wäre, 284, 2 als wenn *et nemo* garnicht gesagt werden könnte (vgl. 512), 544 insofern man durch das Register in Verbindung mit der Nichterwähnung von *cum vero* im Text zu dem Glauben verführt werden kann, als wenn auch dieses falsch und etwa durch *sed cum* zu ersetzen sei. Einige kleine Zusätze würde ich endlich empfehlen zu 158 über die Frage, wann der Plur. statt des Sing. nicht eintritt (*bono animo estote, animum non induxerunt, animo non defecerunt, multi qui summo loco nati sunt*), vgl. Eichner, Progr. von Inowrazlaw 1886 S. 11, ferner zu 342 A 4 (vgl. a. a. O. S. 9), endlich zu 306, dafs *inquam* nur in Hauptsätzen steht. 479 ist die Klammer an eine falsche Stelle geraten.

Dafs ich zu solchen Kleinigkeiten herabsteige, wird als das unzweideutigste Lob gelten dürfen, welches ich dem ganzen Buche spenden könnte.

Eschwege. Karl Schirmer.

J. Steiner und A. Scheindler, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für die I. Klasse der österreichischen Gymnasien. Im Anschlufs an die Lateinische Grammatik von A. Scheindler herausgegeben. Wien und Prag, F. Tempsky, 1889. 8. VIII u. 72 S. Mit einer Wortkunde. 84 S. 8. geh. 75 Kr., geb. 95 Kr.

In einem ausführlichen Vorworte sprechen sich die Verf. über den Plan ihres Buches aus, das „auf den von Seite des

hohen k. k. Unterrichtsministeriums mittels Erlasses vom 1. Juli 1887 erflossenen Weisungen aufgebaut" einem in den Kreisen der philologischen Lehrer allgemein und lebhaft empfundenen Bedürfnis entsprechen soll. Inwieweit diese Worte den Thatsachen entsprechen, weifs Ref. nicht zu beurteilen; dafs aber auch im deutschen Reiche ein Bedürfnis nach einem so eingerichteten Buche vorläge, möchte er bezweifeln. Wenn nämlich die Verf. weiter behaupten, dafs die Einrichtung des Buches von dem Herkömmlichen völlig abweiche, so sagen sie nicht zuviel, wie schon ein Blick auf die erste Seite lehrt. Hier wird die 1. Deklination in zwei lateinischen und einem deutschen Stücke behandelt und die zweite Deklination in einem dritten lateinischen Stücke begonnen. Trotzdem finden wir in allen Stücken, auch im ersten, bereits Adjektiva (darunter das seltene und seltsame *flexuosa*) und die Formen des Ind. Praes. der 1. Konjugation. Achtet man weiter darauf, dafs die drei lateinischen Stücke die Überschriften tragen „Die Erde, Der Wald, Ein Garten", so merkt der kundige Leser, auch ohne das Vorwort gelesen zu haben, dafs hier eine Vereinigung von Perthes und Meurer vorliegt, und Ref. giebt zu, dafs ihm ein ähnlicher Versuch nicht bekannt ist. Für die Meurersche Methode hat Ref. nie den rechten Geschmack gewinnen können. So schön sich der Gedanke beim ersten Blicke ausnimmt, von Anfang an nur Sätze von verwandtem Inhalt, die sich zu einem einheitlichen Ganzen abrunden, dem Schüler zu bieten, seiner praktischen Durchführung in einem Lesebuch für Sexta stehen zu grofse Schwierigkeiten im Wege. Es kann nur geschehen auf Kosten der notwendigsten Anforderungen an den Stil und mit Verwendung recht entlegener Vokabeln; die Einzelsätze sind meist recht banal, wiederholen sich, entbehren jeglicher Verbindung, widersprechen sich auch gelegentlich; das Gesamtbild erscheint vielmehr als eine Karikatur der Überschrift. Das sind die Mängel, die auch den Stücken des vorliegenden Buches anhaften. Was lernt der Knabe z. B. im ersten Stücke über die Erde? Terra est magna. Umbra terrae interdum obscurat lunam. Terra et luna stellae sunt. Stellis forma est rotunda. Terrae aqua necessaria est. Sub terra sunt multae venae aquarum. In multis terris penuria est aquarum. Varias herbas et bestias procreas, terra! — oder im IX. Stücke über „die guten und grofsen Dichter"? Ut agricola industrius agrum magna cura arat, sic magister animos discipulorum doctrina exornat atque libris bonorum et magnorum poetarum conformat. Poetae boni et magni non linguae solum, sed etiam animi sunt magistri. Bonorum poetarum libri, cum sententiis praeclaris abundant atque claros viros populosque celebrant illustrantque, animos conformant et emendant. Quam saepe curae animum adflictant! Quam saepe poetarum magnorum libri aegrum animum recreant! Obtemperate igitur, discipuli, magistro et animos libris bonorum et magnorum

poetarum conformate! Obwohl Ref. gern zugesteht, dafs die späteren Stücke etwas besser geraten sind, so kann er doch darin unmöglich eine anregende Lektüre für das jugendliche Gemüt sehen; er sieht im Gegenteil voraus, dafs eine so schale Kost dem Schüler recht bald nicht mehr munden wird.

Ganz anders steht Ref. den Perthesschen Prinzipien gegenüber. Aber auch ihnen haften Mängel an; unter diesen steht obenan und ist sehr bedenklich die Überschätzung der Kraft des Unbewufsten für das Erlernen der Vokabeln. Der vielfach erhobene Vorwurf, dafs dadurch Halbheit und Ungründlichkeit gefördert und eine soliden Erfolgen sehr gefährliche Ratemethode grofs gezogen wird, erscheint auch Ref. wohlbegründet. Die Verf. des vorliegenden Lesebuches aber muten dieser Kraft des Unbewufsten mindestens dieselbe Leistung zu wie Perthes. Von den Vokabeln des ersten Stückes sind 10 zu lernen, 13 nebenbei mitzunehmen oder wie es im Vorworte heifst, „sind zu jedesmaliger nur beiläufiger Kenntnisnahme und daraus erwachsender unbewufster Aneignung nach Redeteilen geordnet mitgeteilt"; aus dem zweiten Stücke 5 der ersten, 8 der zweiten Art, aus dem dritten 8 resp. 16 u. s. w. Eine solche Methode ist allerdings für den Verf. eines Lesebuches sehr bequem, sie ermöglicht ihm alles, was er für die sprachliche Darstellung gebraucht, auch aus den späteren Partieen der Grammatik vorwegzunehmen, für den Schüler aber recht bedenklich.

Dagegen ist die strenge Scheidung des Regelmäfsigen von dem Unregelmäfsigen und die Zuweisung des Regelmäfsigen an die erste, die des Unregelmäfsigen an die zweite Klasse — einer der gröfsten Vorzüge der Perthesschen Methode — hier zu wenig beachtet worden. Sind auch aus dem Pensum der Anfangsstufe die Verba auf io, possum, die Deponentia aller vier Konjugationen und die Conjugatio periphrastica ausgeschieden, so ist im übrigen eine Trennung des Regelmäfsigen vom Unregelmäfsigen weder in der Deklination noch in der Konjugation versucht worden.

Die Mängel, die Ref. aufgezählt hat, wiegen in seinen Augen so schwer, dafs sie auch durch grofse Vorzüge, die ihm selbst freilich nicht bemerkbar geworden sind, nicht aufgewogen werden könnten.

Berlin. W. Mewes.

H. Verner, Die Kunst die lateinische Sprache zu erlernen. Kurzgefafste lateinische Grammatik für den Selbstunterricht, mit Übungsstücken und einem Wörterverzeichnis. Wien, Prag, Leipzig, A. Hartlebens Verlag, 1889. VIII u. 182 S.

Die vorliegende Schrift gehört einer Sammlung von Handbüchern für den Selbstunterricht an. Aus sehr freundlich ausgestatteten Büchern kann man hier in kürzester Zeit alle möglichen Sprachen erlernen. Das Geheimnis der Methode besteht in der auch in unseren Schulbüchern geübten Beschränkung auf das

Wesentliche. Da das Büchlein zum Selbstunterricht bestimmt ist, ermahnt der Verf. gelegentlich auch wohl seinen Leser fleifsig zu repetieren oder giebt ihm auf, zur Einübung des Vorgetragenen fünfzig Sätze selbst zu bilden. Dafs dem freundlichen Äufsern des Buches jedoch eine gleiche Sauberkeit des Innern entspreche, kann man nicht zugeben. Nachlässig sind z. B. die Quantitätsbezeichnungen. Auf einer einzigen Seite findet sich die Quantität von *miser* viermal falsch angegeben, auf einer anderen Seite findet sich dicht hinter einander *lābor*, *laboris*, *rōbur*, *hōnos*, *hōnor*. Bei der Auswahl scheinen auch nicht sehr peinliche Erwägungen mafsgebend gewesen zu sein. Man betrachte z. B. das endlose Verzeichnis der unregelmäfsigen Zeitwörter. Wer solche Eile hat zum Ziele zu kommen, läfst lernen, dafs *aegreo* krank sein heifst, *batuere* schlagen, *betere* gehen, *dispalescere* sich verbreiten, *relentescere* wieder nachlassen, *relinere* öffnen, *ambadedo* ringsum anfressen und ähnliches in grofser Menge! Und die Übungssätze! Zum Teil sind sie aus alten Schriftstellern, zum andern Teil aber selbstgemachte. Diese letzteren enthalten schlimme Sachen; man müfste denn etwa glauben, dafs die Beispiele, welche man dem Anfänger bietet, eben nur richtige Formen zu enthalten brauchten. Von Sokrates z. B. heifst es *sponte virus potabat.* Von Homers Gedichten wird gesagt *opera virorum fortium laudant*, von den Griechen *in multis pugnis cum Persis pugnabant*, von sich selbst sagt der Verf. *docemus vos linguam Latinam, ut possitis opera Horatii et Vergilii perlegere.* Unter den Beispielen, welche erläutern sollen, wie das deutsche „man“ im Lateinischen ausgedrückt wird, findet sich dieses: *funguntur auro* „man verwaltet das Gold“. Das Buch hat überhaupt nach keiner guten Seite hin etwas Besonderes. Wir haben kurze Darstellungen der lateinischen Elementargrammatik in Menge, welche wirklich vorsichtig auswählen und mit peinlicher Sorgfalt angefertigt sind. Wozu brauchte ihre Zahl durch dieses neue, offenbar sehr hastig und mit wenig Sachkenntnis verfafste Buch vermehrt zu werden!

Berlin. O. Weifsenfels.

Cornelii Nepotis Vitae. In usum scholarum recensuit et verborum indicem addidit Michael Gitlbauer. Editio tertia denuo recognita. Friburgi Brisgoviae, sumptibus Herder, 1889. VIII u. 189 S. 12. Preis geh. 1 M, geb. 1,30 M.

Die erste Auflage von Gitlbauers Nepos erschien im Jahre 1883, die zweite, unverändert, 1885. Die dritte, uns vorliegende, bezeichnet der Hsgb. als denuo recognita. Er will einen für die Schule brauchbaren Text herstellen, ohne jedoch in seinen Veränderungen sich der von Ortmann und Weidner vertretenen Richtung anzuschliefsen: er folgt mit der an ihm bekannten Selbstständigkeit der hdschr. Überlieferung, tilgt aber einige Stellen, die für ein kindliches Gemüt Anstofs erregen könnten, wie Prol. 4

laudi in Creta ducitur adulescentulis quam plurimos habuisse amatores, Alc. II 2—3 *ineunte adulescentia* u. s. w. Es hätten dann übrigens auch Stellen wie Alc. XI 4 *fuisse apud Thraces* etc. gestrichen werden dürfen[1]). In den Änderungen der dritten Auflage finden sich noch mehr Abweichungen von Halm, Fleckeisen und Nipperdey als in den beiden ersten. Dafs sie überall nötig gewesen wären, möchte ich nicht behaupten, da für ein Schulbuch möglichste Gleichmäfsigkeit der verschiedenen Auflagen durchaus Bedürfnis ist: nur die dringendsten Verbesserungen sollten Aufnahme finden[2]).

Wodurch aber diese Ausgabe besonders für den Schulgebrauch geeignet erscheinen soll, das ist das auf den Seiten 155—189 angehängte Wörterverzeichnis. Über dasselbe und seine Einrichtung sagt der Hsgb. selbst Folgendes: „Es umfafst alle bei Nepos vorkommenden Wörter mit Ausnahme derjenigen, welche als dem jugendlichen Leser bekannt vorausgesetzt werden dürfen, ohne dafs jedoch hierbei ein besonders strenger Mafsstab angelegt ist.“ In dieser subjektiven Beschränkung des Gebotenen, in diesem „alle — mit Ausnahme“ liegt nach meinem Dafürhalten das Bedenkliche: darüber, was als bekannt vorausgesetzt werden darf und was nicht, werden die Meinungen immer sehr auseinander gehen. Es kommt dabei doch wesentlich auf die Elementarbücher an, die dem lateinischen Unterricht in Sexta und Quinta zu Grunde gelegt sind. Und die Schüler, die beispielsweise nach den Perthesschen Lehrbüchern unterrichtet sind, werden über einen anderen Wortschatz verfügen als die nach Spiefs, Ostermann oder Wesener unterrichteten. Manche Vokabel ferner, die mit Recht vorausgesetzt werden könnte, ist schon wieder dem Gedächtnis entschwunden, und der gewissenhafte Schüler wird lieber zweimal zu viel als einmal zu wenig nachschlagen. Ist diese seine Mühe aber vergeblich, findet er so und so viele Wörter im Verzeichnis nicht, dann wird er mifsmutig und sucht dann auch vieles nicht auf, was er finden würde. Wer wollte ihm das verargen!

In der Praxis des Unterrichts hat sich die Sache für mich so gestellt. Da einmal das Wörterverzeichnis vorhanden ist und der Schüler durch die Benutzung desselben auf die eines gröfseren Lexikons vorbereitet werden soll, andererseits aber dem Schüler nicht zugemutet werden kann, die Vokabeln vergebens zu suchen, so habe ich mir sämtliche vorkommenden Vokabeln durch ein kleines Zeichen, etwa einen Strich unter dem ersten Buchstaben im Text, kenntlich gemacht und diese Worte den Schülern angegeben, damit sie dieselben bei häuslicher Präparation nachschlagen

---

1) Nebenbei: im Text steht hier veneriis, im Wörterverzeichnis venereus.

2) Germanam, das Prol. 4 und Cim. I 2 gestrichen ist, kommt meines Wissens nur an diesen beiden Stellen im Nepos vor; daher sollte es auch im Wörterverzeichnis getilgt werden.

sollten. Alles andere Nichtbekannte wurde diktiert. Dieses Verfahren dürfte manchem etwas umständlich vorkommen, blieb mir aber als das einzig mögliche schliefslich übrig, wollte ich das Wörterverzeichnis überhaupt benutzen lassen. Ich halte dasselbe in seiner jetzigen Gestalt nicht für praktisch. Will man eins geben, dann ein vollständiges; sonst lieber keins. Will man nicht mein Verfahren oder ein ähnliches einschlagen, so ist die Benutzung des Wörterverzeichnisses von den Schülern billigerweise nicht zu verlangen.

Druck und Ausstattung des Buches sind vortrefflich.

Strafsburg i. E. H. Crohn.

Walther Böhme, Nepossätze zur Einübung der lateinischen Syntax. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. IV u. 60 S. 1 M.

Vor einiger Zeit erschien, ebenfalls im Verlage der Weidmannschen Buchhandlung zu Berlin, eine Sammlung von Caesarsätzen, herausgegeben von F. Fügner, zum Gebrauch beim lateinischen Unterrichte in Tertia. Dies hatte den Herrn Verf. des oben genannten Schriftchens auf den Gedanken gebracht, in ähnlicher Weise eine Sammlung von Nepossätzen zur Einübung der lat. Syntax in Quarta zusammenzustellen. Der Gedanke ist als ein glücklicher zu bezeichnen. In der Vorrede entwickelt der Herr Verf. die Grundsätze, von denen er sich bei der Bearbeitung dieser Sammlung hat leiten lassen. Zunächst wird darauf hingewiesen, dafs nur solche Sätze Aufnahme gefunden haben, welche, wenn sie auch aus dem Zusammenhange herausgenommen sind, dem Verständnisse keine Schwierigkeiten bereiten. Sodann erklärt der Verf., dafs er öfter bei den ausgewählten Beispielen Umbildungen nach klassischem Sprachgebrauch habe vornehmen müssen, wo nämlich Nepos' Sprachgebrauch von dem Ciceros und Caesars abwich. Doch giebt er die ausdrückliche Versicherung, dafs er nicht etwa einen Nepos emendatus hergestellt habe, sondern dafs jede Ausgabe des Schriftstellers neben dem Büchelchen benutzt werden könne. Ref. ist der Ansicht, dafs der Herr Verfasser vielleicht gut gethan hätte, auf die Änderungen, die er vorgenommen, in irgend einer Weise, vielleicht jedesmal in einer Anmerkung oder in einem besonderen Anhange, hinzuzuweisen. Der dritte Punkt betrifft die vitae selbst, aus denen die Beispiele entlehnt sind. Es sind nicht einzelne vitae ausgewählt, sondern alle in gleicher Weise berücksichtigt, mit Ausnahme der des Atticus, welche nur dann herangezogen wurde, wenn die übrigen vitae kein Beispiel für den betr. Fall darboten. Als Grammatik ist die Ellendt-Seyffertsche und zwar die 31. Auflage zu Grunde gelegt, ohne dafs jedoch die Benutzung anderer Grammatiken ausgeschlossen wäre. Es ist darum neben dem Paragraphen der Grammatik von Ell.-Seyff. immer die betr. Regel in kurzen Worten angedeutet.

Das ist gewiſs sehr zweckmäſsig und dem Büchelchen dadurch eine weitere Verbreitung gesichert. Dasselbe zerfällt in 6 Abschnitte mit Unterabteilungen: 1. Beispiele zur Syntaxis convenientiae §§ 117—128; 2. Vom Gebrauche der Kasus: §§ 129—137 vom Accusativ, §§ 138—148 vom Dativ, §§ 149—160 vom Genetiv, §§ 165—172 vom Ablativ; 3. Anhang zur Kasuslehre, §§ 176—178 (Ortsbestimmungen, Städtenamen), §§ 179—180 (Raumbestimmungen), §§ 181—186 (Zeitbestimmungen); 4. Accusativus cum infinitivo (§§ 264—270); 5. Participium coniunctum (§§ 293—297); 6. Ablativus absolutus (§§ 298—302). Die Beispiele sind, je nachdem sie gefunden werden konnten und passend waren, bald in kleinerer, bald in gröſserer Zahl aufgeführt und übersichtlich geordnet, so daſs das Ganze einen sehr guten Eindruck macht. Der Herr Verf. hat es verstanden, mit groſsem Fleiſse und vielem Geschick die Sätze auszusuchen und zu verwerten. Ref. wünscht, daſs das Büchelchen den Nutzen, den es anstrebt, stiften und bald eine neue Auflage erleben möge. Druck und äuſsere Ausstattung sind sehr gut.

Schleiz. A. Rüdiger.

C. F. Meyer und A. Koch, Atlas zu Caesars bellum Gallicum. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Essen, G. D. Baedeker, 1889. XXIV S. und 23 Karten auf 13 Blättern, dazu 2 Tafeln zur Erläuterung des Kriegswesens.

Daſs auch von diesem 1879 zuerst veröffentlichten Werkchen eine neue Auflage sich nötig machte, ist ein erfreulicher Beweis dafür, daſs bei der Caesarlektüre mit Recht ein groſses Gewicht auf möglichste Klarlegung des Inhaltes gelegt wird, und daſs man, ganz im Gegensatz zu den Behauptungen der Feinde des klassischen Gymnasiums, weit davon entfernt ist, die alten Schriftsteller nur zum Zwecke des Einübens der Grammatik zu lesen. Die Ankündigung als „verbesserte und vermehrte Auflage" erweckt frohe Erwartungen; denn Geschmackloseres auf dem Gebiete kartographischer Darstellung, als die erste Auflage bot, ist wohl in den letzten Jahrzehnten kaum gesehen worden. Leider werden diese Erwartungen gründlich getäuscht, und man kann eben so sehr staunen über die Harmlosigkeit des Zeichners (es ist wohl wieder der der ersten Auflage), der solche Raupennester für Terrainzeichnung hält und sie anderen dafür bieten möchte, wie des Verlegers, der mit einer so kläglichen Veröffentlichung ans Tageslicht tritt, trotz der vorzüglichen Vorbilder in den Reisebüchern seines Namensvetters in Leipzig. Ja, wunderbarer Weise sind die neu gezeichneten Blätter der neuen Ausgabe meist sogar erheblich schlechter als die der alten. Dies unterliegt z. B. keinem Zweifel für Blatt I, auf dem die Alpen als höchst unbedeutende Bodenerhebungen gegenüber den scheinbaren Hochgebirgen der Auvergne sich darstellen, für II A, wo die Zeichnung

des Jura auf dem alten Blatte viel erträglicher ist als auf dem neuen, für IV B und VII A, wo die Berge jede Lust anzusteigen vollständig eingebüfst zu haben scheinen, für VI B, wo sämtliche Flüsse den durch die Mode wieder eingeführten „Boas" gleichen, und besonders auch für IX Gergovia, wo auf dem alten Blatt der tiefe Thaleinschnitt zwischen der Roche blanche und dem Puy de Jussat doch noch einigermafsen zu erkennen war, während er auf dem neuen Blatt vollständig verwischt ist. Der Gerechtigkeit wegen darf nicht verschwiegen werden, dafs einige andere Blätter ein klein wenig freundlicher aussehen als die früheren; aber kein einziges steht in der Zeichung der Situation, der Schrift und des Terrains auch nur annähernd auf der Höhe moderner Kartenzeichnung. — Ganz neu hinzugekommen ist Blatt XIV. Dasselbe wäre besser weggeblieben; denn der Inhalt von XIV A ist viel leichter und klarer vom Lehrer an die Tafel zu zeichnen, und XIV B mit den geradezu unglaublichen Darstellungen (Nr. 4) der gepäcktragenden Soldaten und des Geschützes (Nr. 9) können einem durch gut illustrierte Bücher verwöhnten Schüler von heute doch nur ein Lächeln abnötigen. Wir wissen ja auch genug von der Einrichtung der *tormenta*, um den Schülern eine Zeichnung zu bieten, aus der sie sich eine ganz leidliche Vorstellung von der Einrichtung derselben machen können, als dafs wir uns mit schlechten Nachzeichnungen höchst mangelhafter antiker Darstellungen zu begnügen nötig hätten. — Für die Rheinbrücke ist die Konstruktion Pohls (Festschrift zur 50jährigen Jubelfeier des Realgymnasiums am Zwinger in Breslau 1886) an Stelle der napoleonischen getreten. Obwohl der in diesen Dingen erfahrenste Mann, von Cohausen, sich derselben gegenüber, wie mir Pohl mitteilt, nicht ganz ablehnend verhalten hat, so ist und bleibt auch diese Konstruktion nur eine in manchen Punkten anfechtbare Vermutung, die an diesem Orte wie anderswo zu bekämpfen aber kaum rätlich wäre, da die „Brückenlitteratur", die Caesars durchaus unklare Beschreibung unnötigerweise hervorgerufen, entschieden nicht noch mehr anwachsen darf.

Da die Verfasser im Vorworte ausdrücklich keinen Anspruch darauf erheben, „neue wissenschaftliche Ergebnisse zu bringen", dabei sogar so behutsam sind, für den Ort der Niedermetzelung der Kohorten des Sabinus und Cotta nicht einmal eine Vermutung zu geben, so mufs sich die Besprechung auf die erwähnten Äufserlichkeiten beschränken.

Unter der Leitung eines tüchtigen Lehrers kann das Büchlein keinen besonderen Schaden anrichten. Den Geschmack der Schüler aber wird es wahrscheinlich weniger verderben als durch Abschreckung läutern. Mag also auch dies Büchlein seinen Weg sich suchen. Wenn es noch einmal ein neues Gewand anzieht, richtet es sich vielleicht etwas mehr nach moderner Mode.

Gotha. A. van Kampen.

1) Johann Urban Jarník, Neuer vollständiger Index zu Diez' etymologischem Wörterbuche der romanischen Sprachen mit Berücksichtigung von Schelers Anhang zur fünften Ausgabe. Heilbronn, Gebr. Henninger, 1889. X u. 378 S. gr. 8. brosch. 8 M.

Dem etymologischen Wörterbuche der romanischen Sprachen vom Altmeister Diez ist zwar ein Register beigegeben; wer aber diese sparsame Zugabe von noch nicht 40 Seiten kennt und öfter zu gebrauchen Veranlassung hat, der wird wissen, dafs es in recht häufigen Fällen im Stiche läfst. Enthält es doch z. B. „nur solche composita, deren Aufnahme nötiger schien“. Um so lebhafter war von jeher das Verlangen nach einem umfangreicheren Index gerade für dieses klassische Werk. Daher die starke Nachfrage nach dem vor mehr als zehn Jahren zuerst erschienenen Index von Jarník. Nachdem diese erste Fassung längst vergriffen ist, erscheint der Index nunmehr in neuer Bearbeitung oder vielmehr vollständiger Umgestaltung, die wohl den Anspruch erheben darf allen Anforderungen zu genügen. Die dritte bis fünfte Ausgabe des Wörterbuches von Diez unterscheiden sich zwar nicht von einander, wohl aber geben Schelers Anhang und die Nachträge dazu eine Fortführung mit vielfachen Ergänzungen und Berichtigungen. Dieser Anhang zur fünften Ausgabe ist in dem neuen Index von Jarník mitberücksichtigt worden. Der erste Teil des Buches S. 1—234 enthält nunmehr ein vollständiges Verzeichnis sämtlicher bei Diez vorkommenden romanischen Wörter. „Zu diesem die romanischen Wörter umfassenden Teil ist nun ein zweiter hinzugekommen, Listen von Wörtern derjenigen Sprachen enthaltend, aus denen die romanischen entweder ihr Sprachmaterial schöpften oder denen sie etwas von ihrem Wortreichtum abgaben.“ Dieser zweite, nichtromanische Teil zählt die lateinischen (S. 237—304), griechischen (—311), germanischen (—351), keltischen (—358), englischen (—363), baskischen (—367), arabischen (—371), slavischen (—372) Wörter auf. Daran reihen sich onomatopoetische oder Naturausdrücke, eine Sammlung der Wörter von 38 anderen Sprachen, vom Afrikanischen bis zum Ungarischen, endlich Eigennamen als Etyma. Ein Verzeichnis der in den einzelnen Alphabeten gleichlautenden Stichwörter, einige Berichtigungen und Ergänzungen, auch zu Schelers Anhang, machen den Beschlufs. Dieser zweite Teil giebt dem Werke einen ganz besonderen Wert und wird von allen denjenigen, welche sich mit etymologischen Fragen beschäftigen, freudig begrüfst werden. Nicht blofs ersieht man sofort, welche Wörter irgend einer Sprache Diez in seinem Werke herangezogen hat, sondern die hier aufgestellten Listen ergeben auch naturgemäfs eine nahezu vollständige Übersicht des romanischen Sprachschatzes nach seinem Ursprunge. Über die Einrichtung des Index und seinen Gebrauch giebt das Vorwort ausführliche Anleitung. Hier ist vielleicht eine Bemerkung gestattet. „Um ein Wort als auch im Anhang erwähnt zu bezeichnen, ist grundsätzlich ein Sternchen in Anwendung ge-

bracht, welches links oben beim betreffenden Stichwort angebracht ist". Wozu denn gerade ein Stern, so fragt man unwillkürlich, der doch nun einmal jedem romanischen Philologen als das Zeichen für nicht nachweisbare, sondern nur durch Mutmafsung erschlossene Grundformen geläufig ist? Dadurch kommt Verf. in die Verlegenheit, in den Listen des zweiten Teiles für die erschlossenen Formen neue Kennzeichen anzuwenden, bald ein Kreuz, wie im griechischen Teile, bald Kursivschrift, wie im germanischen und auch im lateinischen Teile, wo aufserdem noch die dem klassischen oder dem Mittellatein angehörigen Bestandteile solcher Formen durch fettere Schrift hervortreten. Indessen an diese kleine Unbequemlichkeit im Gebrauche gewöhnt man sich leicht, auch mufs man zugestehen, dafs die gewählte Kennzeichnung der erschlossenen Formen namentlich im lateinischen Teile sehr übersichtlich ist. — Die äufsere Ausstattung des Index ist gefällig, nur läfst das zwar feste, aber dünne Papier den scharfen Druck häufig durchscheinen. Der Preis von 8 Mark ist im Verhältnis zu der überwältigten Arbeitslast und der Zuverlässigkeit des mit grofser Mühe und Sorgfalt zusammengestellten Werkes wohl nicht zu hoch gegriffen. — Verf. widmet seine Arbeit „als einen Akt der Pietät gegen den Altvater der romanischen Philologie allen jenen, die in dem unsterblichen Werke Belehrung und Anregung zu weiterem Forschen suchen." Er kann ebenso ihres Dankes sicher sein, denn sein Index bietet eine beinahe unentbehrliche Ergänzung zu dem Wörterbuche von Diez, welches durch ihn erst recht brauchbar und fruchtbar wird. Einer besonderen Empfehlung bedarf somit sein Buch nicht. Sein Freund ist jeder Freund der romanischen Philologie und jeder Etymologe.

2) **Friedrich Koldewey, Französische Synonymik für Schulen.** 3. Auflage. Wolfenbüttel, Julius Zwifsler, 1888. VI u. 219 S. 8. brosch. 2 M.

Mit Zugrundelegung der Werke von Guizot, Lafaye und Schmitz über die französische Synonymik, sowie der in den Wörterbüchern von Diez, Littré und der Akademie enthaltenen etymologischen und synonymischen Bemerkungen hat Verf. ein nun schon in dritter Auflage erscheinendes, stetig vervollkommnetes Schulbuch ausgearbeitet, welches in der Hand keines Primaners fehlen sollte. Insbesondere auch für das Gymnasium ist ein derartiges Buch geradezu ein Bedürfnis, weil bei der kurz bemessenen und durch Lesen fast völlig in Anspruch genommenen Zeit auf dem wichtigen Gebiete der Synonymik ein nennenswerter Erfolg nur denkbar ist, wenn der Schüler ein Buch in der Hand hat, auf welches der Lehrer häufig und in der nötigen Kürze verweisen kann. Das vorliegende Buch erfüllt dieses Bedürfnis in hervorragendem Mafse durch die praktische Anordnung des Stoffes in 564 nach dem Alphabete geordneten Gruppen (1. Abend, 2. Abgrund, 563. Zweig, 364. zwingen), die klare, durch geeignete kurze

Beispiele unterstützte Darstellung, die nützliche Beigabe eines französischen Registers. Vor allem aber machen die jeder Gruppe hinzugefügten etymologischen Bemerkungen das Buch für den Unterricht auf Gymnasien besonders geeignet. In dieser Beziehung ist sogar eher zu wenig als zu viel geschehen, denn nichts wirkt im lateinischen wie französischen Unterrichte anregender und erfolgreicher für die Erkenntnis der Zusammengehörigkeit beider Sprachen als gerade die Etymologie. — In Gruppe 3 fehlt bei den Substantiven l'abolition, l'abrogation der Zusatz f., in 75 la destination steht er überflüssig, in Gruppe 47 führt banqueroute auf ital. banca rotta, nicht auf banco rotto, wie allerdings auch Sachs irrig hat; in Gruppe 94 steht irrig bristan, lies: briser, ahd. brëstan (präs. bristu), brechen.

3) Kugler-Marmier, Friedrich II. (Französische Übungsbibliothek Nr. 17). Dresden, Louis Ehlermann, 1888. II u. 204 S. 1,50 M.

In jedem sprachlichen Unterrichte wird man Stoff und Form der schriftlichen Übungen am besten an geeignete Stellen aus mustergültigen Schriftstellern der zu erlernenden fremden Sprache anlehnen. Dieser für die alten Sprachen anerkannte Grundsatz bewährt sich auch im neusprachlichen Unterrichte, insbesondere auf Gymnasien, wo der enger begrenzte Lesestoff und die geringe zur Verfügung stehende Zeit selbst in den obersten Klassen kaum gestatten, auf Übungen anderer Art einzugehen. Auch bietet sich ja in der französischen Litteratur passender Stoff, namentlich aus dem Gebiete der Geschichte, in reicher Auswahl mühelos dar. Indessen darf man erlauben, dafs neben solchen Rückübersetzungen und Anlehnungen an französische Muster gelegentlich auch der Versuch gemacht wird, für ursprünglich deutsch geschriebene Stücke den geeignetsten französischen Ausdruck zu finden. Nur dürfen derartige Übungen nicht in den Vordergrund des Unterrichtes treten, sind auch schwerlich im Gymnasium sonderlich verwendbar, sondern werden am geeignetsten der obersten Klasse einer Realschule zugewiesen, wo sie wohl dazu beitragen können, namentlich bei mündlicher Übersetzung ohne vorhergehende Vorbereitung, unter der Leitung des Lehrers die Sprachgewandtheit des Schülers zu prüfen und zu erhöhen. — Das vorliegende Buch wandelt nicht ganz auf der eben angedeuteten Bahn. Der Inhalt desselben giebt eine Auswahl der Ereignisse der Jahre 1756—1758 und ist unverändert der Geschichte Friedrichs des Grofsen von Franz Kugler entnommen. Das ist anzuerkennen und sicher einer Umarbeitung und Anpassung der Kuglerschen Sätze an die französische Ausdrucksweise vorzuziehen. Fraglich bleibt nur, ob es empfehlenswert ist, ein ursprünglich deutsch geschriebenes Buch zur Grundlage für die Übersetzungsübungen von Schülern zu machen. Man denke nur an die recht fragwürdigen Versuche selbst geistig hochstehender Franzosen, unsere Klassiker in ihre

Sprache zu übertragen, und an die Verflachung, welche unsere Dichter im Munde des Franzosen sich gefallen lassen müssen. Auch ist sich der Herausgeber, Professor J. Marmier, der Schwierigkeit seines Versuches wohl bewufst. Er kann nicht umhin zu gestehen, er habe „hauptsächlich Schüler im Auge gehabt, welche in der Kenntnis der fremden Sprache ziemlich vorgerückt sind". Offenbar aber um sein Buch auch für häusliche und schriftliche Arbeiten brauchbar zu machen und die Benutzung desselben schon auf einer niedrigeren Stufe des Unterrichtes, etwa in Sekunda, zu ermöglichen, hat er den Text mit einer grofsen, ja übergrofsen Menge von Anmerkungen begleitet und aufserdem ein vollständiges Spezialwörterbuch beigefügt. „Bei den deutschen Substantiven ist darin jeweils die Genitiv- und die Pluralform bezeichnet, um das Werkchen auch zum etwaigen Gebrauch für Franzosen geeignet zu machen." In diesem Zustande ist das Buch für den Schüler und auch für den Lehrer immerhin recht brauchbar, wenn auch freilich das stete Lesen der Anmerkungen auf den Fortgang der Übersetzung hemmend wirken mufs und die überall eingreifende Unterstützung unter dem Texte den Lehrer fast überflüssig macht und mehr auf ein Verstehen und Erlernen der vorgeschlagenen Wendungen als auf selbständige Arbeit beim Suchen nach einer geeigneten Übersetzung hindrängt (z. B. S. 8 Nr. 8). Freilich bleibt solches Suchen oft genug überhaupt ohne Erfolg, wie jeder weifs, der einmal versucht hat aus dem germanischen Sprachgeiste in den romanischen zu übertragen. Man wird daher auch dem sehr gewandten Herausgeber nicht Vorwürfe machen dürfen, wenn diese oder jene Wendung nicht nach dem eigenen Geschmacke ist, sondern solche Abweichungen als einen nie ganz zu überwindenden Übelstand mit in den Kauf nehmen müssen. Kommt es doch dem Verf. offenbar nicht sowohl auf genaue Wiedergabe des deutschen Gedankens als vielmehr auf Herstellung eines guten französischen Textes an. So wird z. B. gleich auf der ersten Seite für den Satz: In Sachsen beschlofs Friedrich sich vorerst sicher zu stellen — als Übersetzung unten vorgeschlagen s'assurer une position avantageuse, gewifs ein gut französischer, gewandter Ausdruck, schwerlich aber den Gedanken Kuglers deckend, wie S. 5 zeigt: Friedrich erklärte das sächsische Land als Unterpfand in Verwahrsam zu nehmen, wo richtig garder comme sûreté vorgeschlagen ist, oder der Anfang von § 2, wo von der „plötzlichen Besitznahme von Sachsen" die Rede ist. Kugler denkt offenbar nicht an eine Position (vgl. S. 9 Nr. 4), sondern an eine Bürgschaft, Sicherheit, also etwa prendre ses sûretés, des garanties, des gages, se nantir. Ähnliche, zum Teil auf unrichtiges Verständnis des deutschen Ausdruckes zurückzuführende Ungenauigkeiten begegnen auch sonst gelegentlich, z. B. S. 5 Nr. 13 nicht toute la politesse possible, sondern nécessaire, oder qu'on lui devait, vgl. S. 21 Nr. 8 (warum nicht Nr. 7 ein-

fach: on ferma les salles des ministres?), S. 10 Nr. 9 ein verlorenes Gewehrfeuer nicht une fusillade sans effet, sondern etwa de rares coups de fusil als Gegensatz zu une vive fusillade, S. 29 Nr. 2 eine glühende Kugel une bombe, besser un boulet rouge nach Paganel histoire de Frédéric le Grand. Aber solche Kleinigkeiten fallen gegenüber der grofsen Fülle vortrefflicher, den Sinn scharf deckender Wendungen gar nicht ins Gewicht. — Die Ausstattung des Buches ist eine in jeder Beziehung gefällige. „Die beigegebene Spezialkarte (nach den Karten des preufsischen Generalstabs) dürfte jedermann zum leichteren Verständnis des Textes willkommen sein.“

4) **Joh. Bauer und Th. Link, Französische Konversationsübungen.** I. Teil. München und Leipzig, R. Oldenbourg, 1889. IX u. 228 S. 8.

Die Verf. des vorliegenden Buches stehen auf dem Standpunkte der bayerischen Schulordnung, welche vorschreibt „Sprechübungen in allen Kursen vorzunehmen; der Stoff dazu ist aus einem Vokabular oder aus der Geschichte und anderen, dem Anschauungskreise der Schüler naheliegenden Gebieten zu wählen.“ Die Konversation soll ebenbürtig den beiden andern Unterrichtsteilen, der Lektüre und der Grammatik (mit Übersetzung), an die Seite treten. Schärfer kann man wohl in dieser vielumstrittenen Frage nicht Stellung nehmen, als es die Verf. thun in dem Satze: „Einzig und allein durch die Konversation wird das Sprachgefühl geweckt und gebildet, durch sie nur gelangt der Schüler zur wahren Beherrschung des fremden Idioms.“ In der Beantwortung der zweiten Frage nach der Art, wie die Konversation zu betreiben ist, verlangen die Verf. in erster Linie, dafs sie sich nach einem bestimmten Plane entfalte, dafs sie einen Mittelpunkt habe, damit sie nicht in sich selbst zerfalle. Der Inhalt der Konversation soll „in einer möglichsten Fülle mustergültigen, vorbildlichen Materials bestehen“. Dem entsprechend wird ein abschliefsender zweiter Teil den Sprachstoff des praktischen Lebens bieten, der vorliegende erste Teil umfafst Schule und Unterrichtsgegenstände, damit Umfang und Natur des Stoffes dem Schüler geläufig sei und er seine Denkkraft ausschliefslich auf die Gestaltung der Form richten könne. Die Form der Übungen soll möglichst fafslich und durchsichtig sein und den Schüler nötigen, auf eine bestimmte Frage eine bestimmte Antwort zu geben, ohne ihm Spielraum zu allen möglichen, ungereimten Antworten zu lassen. — Giebt man die Wichtigkeit und Unentbehrlichkeit der Konversation im Sinne der Verf. zu, so mufs man anerkennen, dafs in dem vorliegenden Buche eine brauchbare Anleitung gegeben ist. Eine grofse Menge Stoff ist nach einem festen Plane verarbeitet. Jeder einzelne Artikel umfafst zwei Abteilungen, einen vollständig ausgearbeiteten, vorbildlichen Teil und ein Supplement zum Gebrauche für die

Nachbildung und Selbstthätigkeit des Schülers. Auswahl, Behandlung und Nutzbarmachung des Stoffes soll ganz und gar dem Ermessen des Lehrers zufallen. Für den Lehrer ist überhaupt das Buch zunächst geschrieben und wird mit grofsem Nutzen zu verwerten sein namentlich in solchen Anstalten, in welchen der Unterricht ganz in französischer Sprache erteilt wird. Die Verf. wollen es freilich auch dem Schüler in die Hand geben, damit bei der Frage des Lehrers das Ohr des Schülers auch durch das Auge unterstützt werde oder der Schüler sich wenigstens zu Hause auf die Frage vorbereiten und die behandelten Fragen an der Hand des Buches wiederholen könne. Dadurch wird aber die Selbstthätigkeit des Schülers wieder sehr eingeschränkt. Wo bleibt ferner dabei der mit so vielem Nachdruck behauptete Vorzug der Konversation, „dafs dieselbe mehr als irgend ein anderer Lehrgegenstand geeignet ist, Anregung, Leben und Interesse — die stärksten Hülfsmittel beim Lernen — in den Unterricht zu bringen". Dazu kommt, dafs, wenn das Buch wirklich dem Schüler in die Hand gegeben werden soll, die Anfügung eines Wörterverzeichnisses fast unerläfslich erscheint. „Der Schüler soll die Bedeutung des Wortes aus dem Satzganzen, sei es mit, sei es ohne Beihülfe des Lehrers, möglichst selbstthätig finden und bestimmen lernen." Das ist sehr schön, aber wie soll denn z. B. S. 113, wo in der Zoologie von den Édentés die Rede ist, in der Frage: Quels sont les genres les plus remarquables de cet ordre? und in der Antwort: Ce sont le paresseux, le tatou, le fourmilier der Schüler selbstthätig und ohne Wörterbuch zum Verständnis gelangen? Es müfste denn der naturwissenschaftliche Unterricht dem französischen genau zur Seite gehen oder aber der ganze Unterricht nur in französischer Sprache erteilt werden. Daher wird für den Unterricht in einem französischen Pensionate oder einer ähnlichen Schulanstalt das Buch gut verwendbar sein, wie es ja überhaupt für derartige Zwecke abgefafst zu sein scheint. Für deutsche Schüler möchte es sich kaum der Mühe lohnen, mit der grofsen Masse von Vokabeln, welche das Buch für alle Gebiete des Schulunterrichtes bietet, für Mathematik, Religion, Geographie, Kosmographie, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Physiologie, das Gedächtnis zu belasten. Sollte darin wirklich eine so grofse Geist und Sprachgefühl bildende Kraft liegen? Gegenüber dem stark hervortretenden Überwiegen der Konversation, wie die Verf. es wollen, darf man wohl ebenso bestimmt den formalen Standpunkt betonen, dessen erziehlicher Wert neuerdings allzuoft verkannt wird. Grammatik und Lesen der französischen Schriftsteller ist in der Schule die Hauptsache. Ob unsere deutschen Schüler mehr oder weniger gewandt französisch parlieren können, ist eine Frage von ganz untergeordneter Bedeutung.

5) Otto Boerner, Hülfsbuch für den französischen Unterricht in Schule und Haus. Dresden, L. Ehlermann, 1889. V u. 155 S. 8.

Im Gegensatze zu den eben besprochenen Konversationsübungen von Bauer-Link betont das Hülfsbuch von Boerner Grammatik und Wörterbuch und kann somit als eine Art Ergänzung zu Büchern ähnlicher Richtung gelten, freilich nicht für das Buch von Bauer-Link, das für seinen eigenartigen Stoff auch ein eigenes Wörterbuch nötig macht. „Der Verf. hat mehrere Jahre nach der sogenannten Anschauungsmethode unterrichtet, welche neben der grammatischen Beherrschung der Sprache den freien Gebrauch derselben bezweckt. Dabei hat er bemerkt, daſs die meisten Lehrbücher, welche diesem Zwecke dienen, die grammatische Seite zu wenig berücksichtigen und teilweise auch das für die Sprech- und Schreibübungen unbedingt notwendige Wörterbuch vermissen lassen. Allen denjenigen, welche die französische Sprache an der Hand solcher Lehrbücher, oder auch im unmittelbaren Verkehr mit Franzosen erlernen, ein Hülfsbuch zu bieten, welches die oben erwähnten Lücken ausfüllt, ist der Zweck des vorliegenden Buches.“ Dem entsprechend hat Verf. das Hauptgewicht auf das Wörterbuch gelegt, welches beinahe zwei Drittel des Inhalts ausmacht. Es umfaſst einen französisch-deutschen und einen deutsch-französischen Teil von gleicher Länge, bringt eine geschickt getroffene Auswahl aus Sachs-Villatte mit Beifügung der wichtigsten Konstruktionen der Verba, bedient sich aber nicht derselben Aussprachebezeichnung wie Sachs, so daſs man von ihm aus nicht ohne weiteres den Schüler zu dem gröſseren Werke überführen kann. Dem Wörterbuche vorauf geht ein grammatischer Teil, welcher die hauptsächlichsten grammatischen Formen, nach Redeteilen geordnet, behandelt, und zwar, da das Buch für die ersten Unterrichtsjahre bestimmt ist, nur die in erster Linie für das Verständnis der Sprache notwendigen. Dieser grammatische Teil zeichnet sich durch wohlthuende Kürze und geschickte Anordnung des Stoffes aus, so in der Übersicht der Zeiten für Deutsch, Latein, Französisch, auch in der Behandlung der Zeitfolge, der Aussageweisen, der unregelmäſsigen Verba, der Steigerung. — Verf. erbittet im Vorworte Vorschläge zur Besserung. Ich wüſste ihm einen durchgreifenden zu empfehlen. Er schneide sein Buch mitten durch und mache zwei daraus, eine kurzgefaſste Elementargrammatik für die Unterstufe und ein Wörterverzeichnis, welches freilich, um des Erfolges sicher zu sein, unbeschadet der sonstigen Auswahl zunächst eine Reihe der bekannteren, in Unterrichtsanstalten benutzten Lese- und Übungsbücher zu Grunde legen und namhaft machen sollte. Für beide Bücher würde übrigens der Anfänger getrost verzichten können auf die sechs Seiten umfassende Lautlehre. Verf. meint zwar, daſs die wichtigsten Ergebnisse der Lautphysiologie Verwendung gefunden hätten, werde dem Buche nicht zum Nachteile gereichen. Aber was soll denn

der Anfänger z. B. mit dem Knackgeräusch (Kehlkopfverschlufslaut) auf S. 6 oder mit der Anmerkung auf S. 5: Die als Fortsetzung des harten Gaumendaches bemerkbare weiche, dem Drucke nachgebende Muskelplatte ist das Gaumensegel?

Berlin. P. Schwieger.

---

1) K. Foth, Der französische Unterricht auf dem Gymnasium. Auch eine Reformschrift. Leipzig, G. Fock, 1887. 155 S. 1,80 M.

Die Schrift zerfällt in zwei Hauptteile, von denen der erste „Klagen“ über unzureichende Berücksichtigung des Französischen im Lehr- und Stundenplane des Gymnasiums, in den Lehrer- und Schüler-Bibliotheken, bei Entscheidungen über Versetzung etc. enthält. Der zweite Teil ist „Wünsche“ überschrieben.

Um den elegischen, teilweise resignierten Ton zu begreifen, in welchem die Einleitung abgefafst ist, mufs man sich vergegenwärtigen, dafs der Verf. in Mecklenburg lebt, wo nach der auf S. 18f. gegebenen Übersicht das Französische im Normalplane des Gymnasiums in V mit drei, in allen folgenden Klassen nur mit zwei wöchentlichen Stunden bedacht ist. Indessen müssen wir dem Verf. Recht geben, wenn er meint, dafs auch in den Lehrplänen der preufsischen Gymnasien vom Jahre 1882 das Mifsverhältnis zwischen den diesem Unterrichtszweige gesteckten Zielen und den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht gänzlich gehoben ist. Auch seine Forderung, dafs dem Französischen in den mittleren Klassen des Gymnasiums je eine Stunde zugelegt und das sogenannte Versetzungsskriptum an den Schlufs des Unter-Sekunda-Kursus verlegt werde, erscheint nicht unbillig.

Der schwächste Teil des Buches ist unstreitig derjenige, in welchem von dem Wesen des Gymnasiums, von den Zwecken des Sprachunterrichts im allgemeinen und von denjenigen des französischen Unterrichts im besonderen die Rede ist. Man kann die Dinge kaum gründlicher verkehren, als wenn es in ersterer Beziehung auf S. 73 heifst, dafs „das Gymnasium nicht mehr wie früher die höhere Schule für einen verhältnismäfsig kleinen Bruchteil unserer Jugend, für die besten und auserlesensten Köpfe unter denselben (sic) ist, dafs es auch nicht mehr wie früher eine Anstalt zur Erwerbung einer Bildung von bestimmt ausgeprägtem Charakter, einer sogen. gelehrten Bildung“ . . . . . ., sondern „die Schule für einen aufserordentlich grofsen Bruchteil unserer Jugend, die Schule für die gebildeten Stände“ überhaupt ist. Und wenn, wie der Verf. mit grofser Breite ausführt, die formale Bildung nicht anders als „in, mittelst und durch die reale Bildung und an derselben“ erworben werden kann, so folgt daraus doch mit nichten, dafs die „reale Bildung“ die Hauptsache und die an dem Unterrichtsstoffe zu gewinnende Schulung des Geistes unwesentliches Beiwerk, vielleicht sogar leeres Gerede sei. Dagegen werden wir Foth beistimmen dürfen, wenn er bei Bestimmung der praktischen Ziele

des französischen Unterrichts die schriftlichen Übungen, namentlich auf der oberen Stufe, eingeschränkt und den Hauptnachdruck auf das Verstehen des gesprochenen Worts, einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauche, eine gute Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche und ein eindringenderes Verständnis der Denk- und Lebensformen des französischen Volkes gelegt wissen will.

Gegen die überspannten Forderungen der sogenannten Reform-Methodiker verhält Foth sich streng ablehnend. Die Analogie mit der Art und Weise, wie das Kind die Muttersprache erlernt, läfst er für den fremdsprachlichen Schulunterricht nur in sehr geringem Umfange gelten und warnt mit gutem Grunde davor, mit der Lautphysiologie und einer zu tief greifenden Erklärung sprachlicher Erscheinungen neue Unterrichtsgegenstände in die Schule einzuführen. Auch mit dem Gedanken, im Anfangsunterrichte von einem zusammenhängenden Lesestücke auszugehen, vermag er sich nicht zu befreunden.

Auch in diesem Teile seiner Ausführungen können wir uns dem Verf. nicht in allen Stücken anschliefsen. Dennoch wird man dem Eifer, mit welchem er sich einer guten Sache annimmt, seine Teilnahme nicht versagen und seinen Bestrebungen zur Förderung und Hebung des französischen Unterrichts im engeren wie im weiteren Kreise besten Erfolg wünschen.

2) Oskar Dolch, Schulgrammatik der französischen Sprache. Zweiter Teil. Satzlehre. Leipzig, Teubner 1887.

Dolch gehört zu den Unerschütterlichen, welche noch immer glauben, eine Sprache aus der Grammatik lehren zu können, und welche die Aufgabe des Schulgrammatikers darin erblicken, alle Feinheiten des fremden Idioms in das bereit gehaltene Regelnetz einzufangen. Seine Satzlehre enthält daher, wenn auch in kleinerem Druck, eine Fülle von Einzelheiten, welche allenfalls in eine wissenschaftliche Grammatik, richtiger wohl in eine Phraseologie und Stilistik gehören würden, in der Schule aber höchstens im Anschlusse an die Lektüre oder aus mündlichem Gebrauche gelernt werden können.

Die systematische Anordnung nach Satzteilen ist zu billigen; nur müfsten Wiederholungen, wie sie namentlich in den Regeln über den Gebrauch von *ne* vorkommen, vermieden werden.

Jeder Lektion sind ein paar kurze Beispiele vorangestellt, welche vorbereitend auf die im Folgenden zu behandelnde Satzform aufmerksam machen. Jede Regel wird aufserdem durch eine entsprechende Anzahl meist gut gewählter, aus den besten französischen Schriftstellern entnommener Beispiele zur Anschauung gebracht; an jede Lektion schliefsen sich deutsche Übungssätze, zu welchen die „Präparationen“ am Ende des Buches stehen. In der Auswahl der Beispiele und der Übungssätze möchte Referent das Hauptverdienst des Verf.s erkennen.

Einige Regeln sind fehlerhaft gefafst, so wenn es § 27 heifst, *il* könne als grammatisches Subjekt einem logischen Subjekt beigesellt werden „bei allen Verben mit Ausnahme der transitiven Verben im Activ.“ Man sagt doch sehr gut: *à cette nouvelle, il nous envāhit une peur indicible?* — Dafs die Begriffe „sich beziehen auf, abhängen von, sich richten nach“ in den Köpfen der Schüler vielfach durch einander gehen, ist eine Beobachtung, die keinem Schulmanne erspart bleibt; diese Verwirrung wird aber in sehr bedenklicher Weise genährt, wenn der Grammatiker lehrt, das Pron. pers., das von einem Part. passé abhängt und nach welchem das letztere sich richtet, „beziehe sich auf dies Part. passé“ (§ 259 Anm. 1). — Ebenso sind Fehler enthalten in der Fassung des § 263, 3 und des § 265. In § 175 (Konjunktiv nach Konjunktionen) fehlt die Regel über den Gebrauch des Subjonctif nach verneintem *si, tel, tellement que.* In § 130 wird *tout au plus* durch „um so mehr“ übersetzt. In § 213 wird das immerhin nur seltene *que* nach *davantage* als regelrecht empfohlen. — Die Angabe auf S. 236 (in den Präparationen), dafs „mehr als vor Zahlwörtern durch *plus de*“ zu übersetzen sei, mufs den Schüler irreführen; ebenso *faire aumône* auf S. 237 (gegen § 107).

In § 108 Absatz 2 und in § 260 Anm. 1 passen die Beispiele *je vous le conseille en ami* und *arrivés à Dresde, leurs amis les attendaient à la gare* (letzteres wegen der Doppeldeutigkeit überhaupt zu verwerfen) schlechterdings nicht zu den Regeln, welche sie erläutern sollen. Auch in § 137, 8 ist das Beispiel *donnez-vous de garde* etc. als einziges zu einer Regel, in der nur von *se garder* und *prendre garde* die Rede ist, ungeschickt gewählt. — Auf S. 182 steht *jusque-là* in einem auch sonst fragwürdigen Beispielsatze ohne Bindestrich.

Der deutsche Ausdruck in den Übungssätzen ist im ganzen fliefsend und korrekt; nur an einzelnen Stellen ist der Anschlufs an das Französische zu eng, so wenn auf S. 6 und S. 234 von gleichen und ungleichen Zahlen (statt geraden und ungeraden) die Rede ist.

Trotz dieser Mängel, welche bei einer erneuten Auflage zu beseitigen sein werden, kann das Buch, wenn man sich auf den didaktischen Standpunkt des Verfassers stellt, weder wertlos noch unbrauchbar genannt werden.

3) **E. Koschwitz, Neufranzösische Formenlehre, nach ihrem Lautstande dargestellt. Oppeln und Leipzig, E. Franks Buchhandlung, (G. Maske), 1888. VIII und 34 S.**

Die kleine Schrift enthält, wie der Titel andeutet, eine Darstellung der neufranzösischen Formenlehre in einer zum Teil von dem Verf. eigenartig gestalteten phonetischen Umschrift. Stofflich bietet sie nichts Neues, sondern schliefst sich, wie Koschwitz (S. VIII) selbst angiebt, in der Disposition an Lückings Schulgrammatik an. Man würde dem Verf. für die recht trockene

Arbeit, welche er geleistet hat, zu Danke verpflichtet sein, wenn nur ein Zweck, dem sie dienen kann, deutlich zu erkennen wäre.

Die im Vorwort aufgestellte Behauptung, dafs die Partei der Schulmänner, welche den fremdsprachlichen Unterricht auf phonetischer Grundlage aufbauen wollen, fortwährend neue Anhänger werbe und gewinne, kann nach den Beobachtungen des Referenten nicht zugegeben werden. Wenn es wirklich noch Lehrer giebt, welche, wie das Schlagwort lautet, „von der gesprochenen Sprache ausgehen“ und ihren Schülern ein Lehrbuch in phonetischer Transskription in die Hände geben wollen, so sind die wenigen, die Ernst damit gemacht haben, durch die Praxis so gründlich belehrt worden, dafs es einer deductio ad absurdum, wie sie der Koschwitzsche Versuch thatsächlich liefert, nicht weiter bedurft hätte.

Wenn erst Franzosen und Engländer selbst einmal dazu gelangt sein werden, ihre historische Rechtschreibung durch eine solche nach phonetischem System zu ersetzen, dann wird ja weiter von der Sache zu reden sein. So lange das aber nicht der Fall ist, wäre es ein Frevel, die Schüler in diese Sprache zunächst mittels eines willkürlich gegriffenen Transskriptionssystems einzuführen und ihnen dann in der veränderten orthographischen Gestalt die Erlernung einer neuen Sprache zuzumuten. Die Schule hat ein für allemal für solche abstrakt-theoretische Versuche, welche sie in der Erreichung ihrer praktischen Ziele nur hemmen können, keine Zeit; für sie hat auch die Kenntnis davon, wie Herr Koschwitz sich die von uns Schulmännern weder gewünschte noch gefürchtete phonetische Grammatik der Zukunft vorstellt, keinen Wert.

Ebenso wenig aber kann ich mir den Fachgenossen vorstellen, der aus dem Koschwitzschen Versuche irgend welche theoretische Belehrung zu schöpfen vermöchte. Wenn der Verf. in dieser Beziehung sagt, dafs seine Arbeit „helfen solle, klarere Ansichten von dem Verhältnis zwischen Laut und Schrift innerhalb der neufranzösischen Sprache zu verbreiten und damit die Empfänglichkeit für historische Erklärungen und deren Verständnis zu befördern“, so liegt in diesen Worten, abgesehen von der Unklarheit des Gedankens, eine Überhebung, welche eine entschiedene Zurückweisung verdient.

Neu, aber nicht gerade belehrend, war mir auf S. 10 die Angabe, dafs *t* in *quatre-vingt-un* und *cent un* gebunden werden müsse.

Wenn Koschwitz in der Erklärung der von ihm gewählten, zum Teil irreführenden Schriftzeichen das dumpfe *e* in *je te me* als einen zwischen offenem und geschlossenem *ö* liegenden Laut, das *y* in *grasseyement* und *ill* in *feuilleton* als „ähnlich *ch* in deutschen *ich*“, das *gn* in *ignorant*, *campagne* als eine „mediopalatale Erweichung des deutschen *ng* in *singen*“ erklärt, wenn

derselbe endlich zwischen dem *a* in *voir* und demjenigen in *vois* keine physiologische Verschiedenheit heraushört und „wegen der Willkürlichkeit einer jeden konsequenten Trennung“ und „wegen der Unbestimmtheit der Ansetzung bei den französischen Orthoëpisten“ auf eine „Unterscheidung zwischen hohem und tiefem *a*“ verzichtet, so ist das alles nach meiner Auffassung nur wenig dazu angethan, die Begriffe von Kennern oder Nichtkennern über den Lautwert französischer Schriftzeichen oder ihre allgemeinen Anschauungen physiologischer Verhältnisse zu klären.

Berlin. G. Schulze.

O. Ulbrich, Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1887. 8. VII und 208 S. 2 M. Dasselbe in zweiter verbesserter Auflage. 1888.

Ulbrich steht methodisch auf dem Standpunkte einer gemäfsigten Reform. Er beginnt den Unterricht mit einem zusammenhängenden Lesestück, das aber nicht der französischen Litteratur entnommen, sondern wohl von ihm selbst zurecht gemacht ist. Mit der Forderung, an diesem Stück die Aussprache zu lehren, steht er ganz auf dem Boden der Reform; auch dürfte die Zahl derjenigen Lehrer neuerer Sprachen, die heute noch glauben, man könnte die Aussprache einer lebenden Sprache an Vokabeln und Konjugationsformen lernen, eine sehr geringe sein. Was in Ulbrichs Regeln von den Resultaten der wissenschaftlichen Lautphysiologie erscheint, ist so mafsvoll gehalten, dafs sich selbst Gegner der Reform damit befreunden werden. Mit dem zusammenhängenden Lesestück ist zugleich eine weitere Forderung der Reform erfüllt, dem Lehrer die Möglichkeit und den Stoff zu Sprechübungen zu bieten. Ein Anhang, welcher das sprachliche Material zu konversationsmäfsigen Sprechübungen bietet, ist nur „für diejenigen Schulen bestimmt, welche das Sprechen in der fremden Sprache von Anfang an als ihre Aufgabe betrachten“. Eine dritte, das Lesestück dem Leben des französischen Volkes (in erster Reihe) zu entnehmen und dadurch dieses zugleich zu lehren, hat Ulbrich leider ganz unberücksichtigt gelassen. Von seinen 50 Lesestücken spielen 16 im alten Rom und Griechenland; ja das einzige, welches eine etwas gröfsere Ausdehnung hat, No. 49, behandelt Solon und Krösus. Ich meine, es ist eine Forderung, die nicht der Begründung bedarf, für Elementarbücher der französischen Sprache die in Frankreich selbst gemachten und gebrauchten Lesebücher zu benutzen: die blofsen Namen der Personen, Orte, Flüsse, Berge u. s. w. versetzen sofort, selbst den Anfänger, unbewufst in das Land, dessen Sprache er lernt, erwecken sein Interesse für dasselbe und für die Sprache desselben. Ich habe in dieser Beziehung mit den bei Schultz et Cie. (Strasbourg) erschienenen Premières lectures françaises pour les écoles primaires

(der Herausgeber Wilm ist auf dem Titel nicht genannt) in Quinta und im ersten Halbjahr in Quarta gute Erfahrungen gemacht. — Am weitesten entfernt von der Reform steht Verf. mit der Art, wie er die Grammatik lernen läfst. „Soviel wie möglich aus dem Lesestück“, sagt er; sein erstes Lesestück, zu dem das grammatische Kapitel „Artikel, Substantiv, j'ai und j'avais“ gehört, enthält aber in seinen 4 Zeilen an Verbalformen nur avait und avoir. Die dazu gehörigen deutschen Sätze, wenn sie auch „bei einer lebenden Sprache angemessener vom Lehrer französisch vorgesagt und ins Deutsche übersetzt“ werden, helfen diesem Mangel nicht ab. Es mufs eben nach den 2 oder 3 Stunden, in denen die Schüler das Lesestück vollständig auswendig wissen, j'ai und j'avais aus der Grammatik gelernt werden. Dabei hätte eine Erweiterung des Lesestücks um 3 oder 4 Zeilen Gelegenheit geboten, sämtliche Formen anzubringen. Ferner wäre eine solche Erweiterung dringend zu wünschen gewesen, da das Buch für das erste Jahr nur 220 Zeilen französischen Textes bietet, so dafs, für die Quinta der Gymnasien mit 160 Lehrstunden im Jahr berechnet und jede vierte Stunde (eine in jeder Woche) zu ausschliefslicher Wiederholung verwandt, immer nur 2 Zeilen auf jede Stunde neu kommen; und das ist, mindestens für das zweite Halbjahr, zu wenig. Es kommt hinzu, dafs selbst nicht zurecht gemachte Lesestücke von 6—8 Zeilen meist ganz hübsch runde Abschnitte der Grammatik enthalten. La cigale et la fourmi bei Plötz (ein aufserordentlich geeignetes Anfangsstück) bietet den ganzen Singular des Imperfekts und Défini, beide Participia und eine Imperativform. Damit läfst sich recht viel anfangen; und der Schüler kann konjugieren, ohne die Grammatik aufgeschlagen zu haben. Hier liegt das Wesen der Reform. Dafs sich dies unbeabsichtigt stets von selbst machen mufs, beweist an Ulbrichs eigenem Buch die Thatsache, dafs sich aus seinen Lesestücken die Stammformen fast aller einigermafsen wichtigen unregelmäfsigen Verba gewinnen lassen. — Am wenigsten Beifall werden die Umschreibungen der Lesestücke finden, die zu jedem der 50 Kapitel gegeben sind, da sie sich zu eng an das jedesmalige Lesestück anlehnen, oft nahezu Übersetzungen desselben sind. Für häusliche Exercitien der Schüler sind solche Umschreibungen sehr vorteilhaft zu verwenden, wenn zu dem Pensum eines Halbjahres 6 oder 8 gegeben werden und jedes derselben sich in freier Weise an 5 oder 6 Lesestücke anlehnt. Hier kann jemand, der ein besonderes Geschick dazu hat, durch den Abdruck solcher Übungen wirklichen Nutzen stiften, da die hierzu nötige Gewandtheit nicht von jedem Lehrer zu fordern ist.

In der inzwischen erschienenen 2. Auflage seines Buchs hat Ulbrich die Umschreibungen am Ende des Buches zusammen als „Zur Wiederholung“ abgedruckt, so dafs nun wenigstens die Schüler nicht mehr beim Übersetzen des französischen Stückes

bequem nach dem deutschen hinübersehen können. Ferner ist der französische Lesestoff für das erste Jahr um ¼ seines Umfangs vermehrt worden und zwar zu Gunsten moderner Stoffe (Kap. 7, 8 und 23).

Der Kampf um die beste Methode des neusprachlichen Unterrichts ist noch nicht abgeschlossen, ein vollkommenes Elementarbuch ist zur Zeit noch nicht vorhanden; für diese Zeit hat Ulbrich das unbestreitbare Verdienst, mit diesem Buche durch nicht unerhebliche Zugeständnisse an die hergebrachte Methode an seinem Teile zu einer ruhigen und sachgemäfsen Weiterführung der Reformbewegung beigetragen und ein für diese Zeit beachtenswertes Elementarbuch geliefert zu haben.

Berlin. Otto Kabisch.

---

1) E. Dahn, Kurzgefafstes Lernbuch für den Geschichts-Unterricht. Erste Abteilung: Alte Geschichte 84 S. Zweite Abteilung: Mittelalter 108 S. Dritte Abteilung: Neuere Zeit (1517—1815) 204 S. Braunschweig, Bruhn, 1888. 0,80. 1,00. 1,60 M.

Das Vorwort des Verfassers hebt hervor, dafs diese neue Ausgabe des Lernbuches auf die Hälfte des früheren Umfangs gebracht worden sei, um es dadurch recht zu einem Schulbuch zu machen; seine Methode habe auch in der weiteren Fassung fast allgemeine Billigung gefunden. Dieselbe besteht hauptsächlich darin, dafs er nicht zusammenhängend erzählt, sondern den Stoff in kurzen Sätzen und andeutenden Worten übersichtlich gruppiert und mit vorgesetzten Zahlen oder Buchstaben einteilt; und zwar werden nicht nur die geschichtlichen Thatsachen auf diese Weise geordnet, sondern auch die Ursachen und Folgen, sowie die Charaktereigenschaften der hervorragenden Männer. Die Gefahr bei dieser Methode liegt darin, dafs des Einteilens leicht zuviel wird, und dafs der Schüler Schemata lernt, statt lebendige Anschauung zu erwerben. Für letztere ist durch einige eingefügte Abbildungen etwas Sorge getragen, doch können diese bei dem billigen Preise des Buches nicht ausreichend sein. Bei der alten Geschichte ist die Einteilung des Stoffes meistens mafsvoll geübt, aber es fehlt, auch abgesehen von der ganz kurzen Behandlung der orientalischen Völker, vieles, was der Gymnasial-Unterricht nicht entbehren kann: die glänzende Ausbreitung der griechischen Kolonisation ist nur angedeutet; die messenischen Kriege sind nur genannt, ohne Aristomenes und Tyrtaios zu erwähnen; Athens Zustand vor der Solonischen Verfassung ist nicht klargelegt, von Periander, Pythagoras, Simonides ist nicht die Rede, die Unternehmungen Philipps von Makedonien sind sehr unvollständig angeführt, die Diadochenkriege nur angedeutet, ohne Perdikkas, Seleukos, Kassandros zu nennen; bei Romulus steht nur: Gründung der Stadt, bei Numa fehlen die Priestertümer u. s. w. Auch finden sich falsche Behauptungen, z. B. „Sparta verfiel sehr schnell“; ein

Solonisches Gesetz „jeder kann sein Vermögen beliebig verschenken"; Perikles sei „Kriegsminister, Finanz- und Bautenminister" gewesen; die Sophisten hätten gelehrt „jeder kann nach Willkür bestimmen, was wahr, recht, gut sein soll" u. a. Ansprechender ist das Mittelalter behandelt, doch sind die Auseinandersetzungen über Entstehung und Erhebung des Papsttums S. 26—28 und über den Einflufs der Kreuzzüge S. 72f. zu verwickelt, als dafs man sie „lernen" könnte. Am eingehendsten ist die neuere Zeit dargestellt, aber um so mehr tritt hier hervor, dafs das Buch mehr für den Lehrer als für den Schüler geschrieben ist. Allerdings ist die vorliegende Ausgabe gegen die frühere (vgl. Bd. 37 S. 362 dieser Zschr.) um mehr als die Hälfte gekürzt, aber noch immer ist bei den wichtigsten Abschnitten viel zu viel Einteilung, die dem Schüler nicht frommen kann, den Lehrer aber auf manches aufmerksam macht. Als Beispiel sei nur ein Teil des § 89, der von Preufsens Wiedergeburt handelt, angeführt. Die Reformen von Stein und Hardenberg werden mit folgender Betrachtung eingeleitet: „A. Wesen: Gewaltige Revolution von oben herab. B. Endziel: Befreiung des Vaterlandes. C. Leitende Gesichtspunkte und Ziele (4 Punkte angeführt). D. Schwierigkeit der Aufgabe (6 Punkte). E. Unterstützung der Aufgabe (3 Punkte)." Nun erst folgt die Darlegung der Reformen selbst, gegliedert nach drei Überschriften, von denen jede wieder eine Anzahl von numerierten Sätzen zusammenfafst. Diese umständliche Art der Behandlung wirkt ermüdend; aufserdem fordern manche Behauptungen zum Widerspruch heraus. Wer Reform und Revolution auseinander halten will, wird nicht zugeben, dafs das, was Stein und Hardenberg thaten, eine Revolution von oben herab gewesen sei. Wer Steins Abneigung gegen französische Einrichtungen kennt, wird dem Satze „Was das französische Volk nur unter Mordscenen von unten herauf hatte durchführen können, sollte friedlich von oben herab durchgesetzt werden" nicht zustimmen. Und was hatte denn das französische Volk durchgeführt? Bei der Betrachtung der Einwirkung der französischen Litteratur auf die Revolution stellt der Verf. S. 129 als Endergebnis auf: „Schreckensherrschaft und Vernunftreligion". Bei der „Übersicht über die Entwickelung der inneren Bewegung" S. 132 kommt er zu dem Schlufs: „1804 Militärdespotie". Erst am Ende des Buches, beim Jahre 1815, stellt er die „segensreichen Folgen" zusammen, welche die Revolution trotz aller von ihr ausgehenden Verbrechen und Kriege „für Frankreich und die ganze Menschheit" gehabt haben soll, aber er greift dabei viel zu weit. Es läfst sich wohl sagen, dafs die auch vorher nicht unbekannten Grundsätze der Gleichheit aller vor dem Gesetz, der Aufhebung der Leibeigenschaft, der Umwandlung des Unterthanenverhältnisses in Staatsbürgertum nun zu allgemeinerer Durchführung gelangten; aber der Verf. stellt diese Grundsätze wie etwas ganz Neues hin und fügt sogar hinzu:

„An die Stelle der Willkür und Ungerechtigkeit trat das Gesetz und die Gerechtigkeit“. Er schliefst mit einem Satze, der den Franzosen ganz unverdient schmeichelt: „Allmählich verbreiteten sich diese Errungenschaften über alle Kulturstaaten.“ Was englische Staatsweisheit und deutscher Forschergeist schon früher geleistet hatten, zieht er nicht in Betracht. So läfst sich an manchen Stellen diese Zerstückelung des Unterrichtsstoffes in Übersichten, Behauptungen und Betrachtungen anfechten; jedesfalls wird man ein solches Buch dem Schüler nicht zum Lernen in die Hand geben können.

2) K. Abicht, Griechische Geschichte (für Untersekunda), Römische Geschichte (für Obersekunda). Hülfsbücher für den geschichtlichen Unterricht in höheren Lehranstalten, Heft 4 und 5, mit 2 bezw. 1 Karte. Heidelberg, C. Winter, 1889. 60 u. 68 S. Preis geb. je 1 M.

Die Herren Abicht und Dittmar haben sich zur Herausgabe einer Reihe von geschichtlichen Lehrbüchern, die für die einzelnen Jahreskurse von Quarta aufwärts berechnet sind, vereinigt. Die beiden ersten Hefte dieser Reihe konnten in unserer Zeitschrift (Bd. 43 S. 36 ff.) als wohl zu empfehlende Hülfsmittel bezeichnet werden. Dagegen erscheinen die beiden nunmehr vorliegenden für die höhere Klassenstufe, welcher sie dienen sollen, nicht als ausreichend. Der Geschichtsunterricht soll zum Verständnis bringen, was die Kulturvölker des Altertums Grofses und Bleibendes geleistet haben; dafür genügt es nicht, wenn die Kriege den gröfsten Raum in der Darstellung einnehmen, Litteratur und Kunst aber meist nur beiläufig, Religion und Staatsverfassung nur in den Anfängen ausführlicher behandelt werden. Die beiden Hefte hätten sehr wohl etwas mehr Umfang erhalten können, um durch geeignete, wenn auch kurze Abschnitte kulturgeschichtlichen Inhalts Gelegenheit zur Vertiefung des Unterrichts zu bieten. Es handelt sich um den Stoff für zwei Jahreskurse in solchen Klassen, wo die Empfänglichkeit für die Gröfse des Altertums bei allen begabteren Schülern hervortritt. Ein beachtenswertes Muster, wie das einzurichten sei, bietet David Müllers Geschichte des Altertums (vgl. Bd. 38 S. 238); auch andere Lehrbücher, z. B. G. Richters Grundrifs, enthalten erheblich mehr, als die vorliegenden Hefte bieten, ohne dafs man ihnen Überfülle an Stoff vorwerfen dürfte.

In der griechischen Geschichte tritt die lebenskräftige Ausbreitung des Griechenvolkes bei weitem nicht genug hervor, wenn die Kolonieen einfach bei ihrer Gründung aufgezählt werden; es mufs vor Beginn der Perserkriege eine Übersicht gegeben werden, wie sie sich nun entwickelt hatten, namentlich Milet und Syrakus: dann tritt die Bedeutung jener Kriege umsomehr hervor. Statt dessen aber wird nach der einst von Herbst eingeführten, aber gewifs verwerflichen Methode die griechische Geschichte an dieser Stelle unterbrochen, um das Nötigste über Babylon, Assyrien, Medien, Lydien, Persien, zuletzt (!) über das alte Ägypten ein-

zufügen, wodurch nur Verwirrung entstehen kann und der Wahn genährt wird, dafs die Griechen ihre Kultur allein aus sich heraus entwickelt hätten. Weiterhin kommt das Perikleische Athen zur Darstellung, aber die drei tragischen Dichter werden einfach genannt; es fehlen die Angaben über ihre Lebensumstände, die sich doch mit der politischen Geschichte vielfach berühren, die Titel ihrer hauptsächlichsten Werke, die nötigen Belehrungen über Zeit und Ort der dramatischen Aufführungen. Auch die Topographie Athens müfste genauer behandelt sein, um das Interesse für diese Stadt zu erhöhen. Über die Entwickelung der griechischen Philosophie ist bei Sokrates eine Anmerkung gegeben, welche den Unterschied zwischen Platons und Aristoteles' Lehren charakterisiert und die athenischen Philosophenschulen erkennen läfst; aber mit welchem Recht verweist man Platon und Aristoteles in eine Anmerkung, während weit unbedeutendere Männer, die in der politischen Geschichte eine vorübergehende Rolle spielten, im Text ausführlich behandelt werden? Endlich, die Bedeutung der Ausbreitung des Griechentums durch Alexander läfst sich nicht klar machen, wenn nicht das alexandrinische Museum mit seinen hervorragendsten Gelehrten genannt und auf die Blüte griechischer Städte im 3. Jahrhundert v. Chr. hingewiesen wird. Eine Belehrung über Pergamon und seine Kunstschule dürfte jedenfalls nicht fehlen.

In der römischen Geschichte ist ebenso die Topographie Roms, die Entfaltung und Organisation der Provinzen, die Entwickelung des römischen Rechts näheren Eingehens würdig; auch die biographischen Angaben über die Scipionen, Cato, Cicero müfsten eingehender sein. Über das römische Heerwesen ist S. 22 nur unvollkommen gehandelt. Es heifst da: „Die Hauptwaffe der hastati war der Wurfspeer (pilum), die der principes das Schwert.“ Aber bei Livius 8, 8 haben die hastati noch die *hasta*; bei Polybios 6, 23 sind hastati und principes gleichmäfsig mit *pilum* und Schwert bewaffnet, und die Triarier haben die *hasta*. Jedenfalls mufste gesagt werden, dafs später das *pilum* die Hauptwaffe der ganzen Legion war, und dafs mit Einführung der Kohortenstellung die Unterschiede der Bewaffnung ganz aufhörten.

Wenn gegenüber diesen Ausstellungen anerkannt werden mufs, dafs die Erzählung der wichtigsten geschichtlichen Ereignisse klar und übersichtlich gegeben ist, und dafs Gesetze und Friedensbedingungen ausreichend mitgeteilt sind, so genügt das doch nicht, um ein für die Zwecke des Gymnasiums zu empfehlendes Lehrbuch herzustellen. Nach alter Tradition sollen Geschichts- und Sprachunterricht sich gegenseitig stützen und fördern, und es ist daher sehr zweckmäfsig, wenn in Untersekunda der Lehrer des Griechischen, in Obersekunda der Lehrer des Lateinischen den Geschichtsunterricht erteilt. Dann dient die Lektüre in gleicher

Weise der sprachlichen Ausbildung wie der sachlichen Belehrung; es ist aber auch erforderlich, dafs das geschichtliche Lehrbuch über die Ereignisse und Einrichtungen im Anschlufs an die Überlieferung bei Xenophon und Lysias, Livius und Cicero Auskunft gebe, ferner dafs es für den späteren Gebrauch der Primaner auch auf Thukydides, Demosthenes, Tacitus sich stütze. Es mag schwer sein, diese Anforderung mit den beiden anderen, dafs auch die Resultate der über den Kreis der Schulschriftsteller hinausreichenden quellenmäfsigen Geschichtsforschung zu verwerten sind, und dafs das Ganze übersichtlich bleiben mufs und nicht mit zuviel Stoff belasten darf, zu vereinigen; aber bei der ziemlich regen Produktion geschichtlicher Lehrbücher müssen die idealen Anforderungen, welche längst bekannt und oft ausgesprochen sind, doch immer wieder in Erinnerung gebracht werden.

Lübeck. Max Hoffmann.

Gottlieb Krause, Sagen und Geschichten. Grundrifs für den Geschichtsunterricht der Sexta und Quinta höherer Lehranstalten. Breslau, Ferdinand Hirt, 1889. II u 68 S.

Schon die Vorrede zeigt, dafs der Standpunkt des Verf.s in geradem Gegensatz zu den Anschauungen steht, welche bei Einführung des Lehrplanes vom Jahre 1882 für die Pflege des geschichtlichen Unterrichts in VI und V mafsgebend gewesen sind. Denn wenn er auch bei dem Berichte über die Entstehung seines Grundrisses, der Hand in Hand mit dem praktischen Unterrichte zusammengestellt sei, von jenen Bestimmungen der Behörde ausgeht, so zeigt schon die Meinung, man müsse beim Verzicht auf solche gedruckte Grundlage zum Diktieren seine Zuflucht nehmen, dafs er an unsere zehn- und elfjährigen Schüler Anforderungen stellt, wie sie in der Vorschrift, denselben biographische Erzählungen zu bieten, sicherlich nicht ins Auge gefafst sind. Die geschichtlichen Mitteilungen, welche in lebhaft ausgeführten, der kindlichen Auffassungskraft sorgsam angepafsten Schilderungen der Thaten und Erlebnisse grofser Männer gegeben werden, können der Sachlage entsprechend doch nur den Zweck haben, eine Art Vorbereitung für den erst mit IV beginnenden eigentlichen Geschichtsunterricht zu Wege zu bringen. Nicht den Anfang der systematischen Entwicklung haben wir in VI und V zu suchen, nicht die erste Stufe derselben wird hier gegründet, sondern einzig und allein eine Vorstufe müssen wir hier erarbeiten, eine Art Propädeutik für den kindlichen Geist, der dadurch für die Geschichtsauffassung selbst erst zubereitet, zurechtgerückt, geklärt werden soll, damit er in IV leichter auf die eigentlichen Verhältnisse eingehe und ihm die nun schon, aber auch nun erst erforderlich werdenden Begriffe von Volk, Staat u.s.w. zugänglich werden. Es ist doch dieser Unterricht in den untersten Klassen überhaupt nur eingeführt infolge der richtigen Erwägung,

es müsse den vorzugsweise den Verstand bildenden und die Denkkraft in Anspruch nehmenden Hauptfächern das Gegengewicht noch verstärkt werden, welches bisher Religion und Deutsch schon gebildet haben. Phantasie, Gemüt und demzufolge der Wille müssen in höherem Maſse als bisher gepflegt werden; diese Seiten geistiger Bethätigung vor Verkümmerung zu bewahren, sie kräftiger zu entwickeln, dazu soll diese sogenannte Geschichtsstunde in VI und V dienen. Damit ist ihre erziehliche Bedeutung festgestellt, aber auch zugleich bewahrt vor dem Miſsverständnisse des Dilettantismus, als ob sie eine Plauderstunde werden müſste. Darin eben besteht die Aufgabe des Lehrers, zwischen den Extremen hindurch den richtigen Weg zu finden und unentwegt festzuhalten, fest im Auge das Ziel, die Förderung des jugendlichen Geistes zu leiten, ohne ihn unnütz zu ermüden und mit Dingen zu belasten, die er noch nicht zu verarbeiten vermag.

Legen wir den also gewonnenen Maſsstab, wonach wir 1. den Geist auf den eigentlichen Geschichtsunterricht vorzubereiten, historisches Interesse ihm zu erwecken haben, 2. Phantasie und Gemüt erfrischen sollen, an die vorliegende Schrift, so müssen wir bekennen, daſs keine der aufgestellten Bedingungen bei Abfassung derselben durchgehends berücksichtigt ist. Mit welchen Gefühlen muſs ein Lehrer die ersten 15¼ Seiten des Buches lesen, der sich dabei die Köpfe der kleinen Sextaner mit ihren frisch in die Welt blickenden Augen vorstellt und dann sich in den Augenblick versetzt, da diesen Kindern die Entstehung der Welt aus dem griechischen Chaos vorgeführt wird und sie mit einer Fülle von fremd klingenden Namen und Fremdwörtern überschüttet werden, die sie notwendig in die allerschlimmste Verwirrung stürzen muſs. Wie kann man durch solche Darstellungen Interesse zu erwecken gedenken und in angemessener Weise die Phantasie befruchten und das Gemüt erfrischen wollen! Und welches Chaos von Ungeheuerlichkeiten muſs sich einstellen, wenn das Kind Religions- und Geschichtsstunde verwechselnd das hier Gelernte in der biblischen Geschichte anbringt! Alles daher, was der Verf. unter: Götter Griechenlands, Prometheus, Deukalion, Phaeton, Io, Danaus, Europa, Dädalus, Tantalus und Pelops, Niobe, Perseus, Sisyphus, Bellerophon, Theseus, Jason, Ödipus zusammengestellt hat, muſs dem Sextaner fern gehalten werden. Als Beweis dafür genügen wohl diese Titel der Erzählungen schon an sich, da sie entweder die oben angegebenen Zwecke nicht erfüllen oder z. T. auch wegen sittlicher Anstöſse zu verwerfen sind (Ödipus!). Wenn wir uns für die Beibehaltung des Herakles entscheiden, so setzen wir dabei voraus, daſs dieser Typus echt griechischen Wesens in seinem naiven Selbstvertrauen, mit dem kühnen Wagemut, in seiner Ausdauer und seiner Freude am Ruhme der jungen Fassungskraft so vorgeführt wird, daſs dieselbe sich in den Zau-

berkreis der Heroenwelt mit ihrer auf das allgemeine Wohl gerichteten Wirksamkeit versetzt fühlt. Der Anlage seines ganzen Buches entsprechend scheint nämlich der Herr Verf. den Hauptton wieder auf ein ängstliches Innehalten der Reihenfolge der 12 Arbeiten gelegt zu haben, die er numeriert in Absätzen geordnet aufzählt. Soll denn unseren frischen, harmlosen Jungen jede Freude vergällt werden? Nicht genug damit, dafs die Grammatiker Jahr für Jahr neue Feinheiten des lateinischen Ausdrucks herausfinden und infolge der verhängnisvollen Verwechslung von Wissenschaft und Schule das ganze Lateinlernen in Gedächtnisarbeit zersplittern und das Sprachgefühl untergraben, der Geist der exakten Forschung will auch dem Sextaner die Freude an der Erzählung grofser Thaten rauben und auch hier mit kalter Hand den Zauber abstreifen. Diese verhängnisvolle Sucht nach historischer Vollständigkeit macht es dem Verf. selbst da unmöglich, das Richtige zu treffen, wo er unter der Überschrift des trojanischen Krieges endlich einmal ein geeignetes Thema gefunden hat. Er kann es sich nicht versagen, in einem einleitenden Absatze den Schüler mit mindestens sechs überflüssigen Namen bekannt zu machen und ihn bei Schilderung des Erisapfels und seiner Bedeutung in Vorstellungen zu stürzen, die ihm besser noch fern bleiben. Für den trojanischen Krieg und seine Helden selbst haben diese Mitteilungen aufserdem gar keinen Wert.

Wenn man nun auch einwenden könnte, hier habe es sich nur um sichere Anhaltepunkte für die Einprägung und Wiederholung des in der Klasse in lebhaftem Vortrage vom Lehrer Mitgeteilten gehandelt, so fühlt man es doch an der ganzen Gestalt der Darstellung, an ihrem Tone, dafs das Biographische zu sehr vor dem rein Sachlichen zurücktritt. Die Gestalten, Thaten, Schicksale der Helden, eines Agamemnon, Nestor, Diomedes treten dem Schüler nicht klar vor Augen. Er hat viel zu viel mit blofsen Namen zu arbeiten. Und wenn der Verf. selbst vielleicht in seinem Unterrichte diesen Übelstand ausgleichen mag, so haben wir daran keine Bürgschaft für das Verfahren der jüngeren Kollegen, in deren Händen dieser Unterricht meist wohl liegt. Mit Hilfe dieses Grundrisses wenigstens kann man dem Knaben den so heilsam gedachten Unterricht zu einer neuen Quelle der Pein und Angst machen, und davor möchten wir ihn, soviel an uns ist, bewahren.

Wenn wir, wogegen wohl niemand etwas einzuwenden haben wird, nach Streichung des Stückes: Agamemnon und Orest, das den zarten Sinn des Knaben mitten in die grausesten Vorstellungen des antiken Heroentums hineinführt, zu Odysseus übergehen, so finden wir auch diese Erzählung mit viel zu viel Namen belastet, als dafs sie ihre Aufgabe erfüllen könnte. Was sollen dem Sextaner Lotophagen, Lästrygonen, Helios, Thrinakia, Ogygia, Leukothea, Eurykleia!

Wenn wir sonach die aus der griechischen Sagenwelt gewählten Stücke und die Form ihrer Darstellung meist für ungeeignet halten, so hätten statt des gröfsten Teils derselben neben einer lebhafteren Schilderung der Helden vor Ilios notwendiger Weise Platz finden müssen Lykurg als Repräsentant der spartanischen Erziehung in ihren Anforderungen an Vaterlandsliebe und an Beherrschung der Selbstsucht, Solon, weniger als Gesetzgeber Athens denn als sittlich durchgebildeter Mensch, wie er sich zeigt in seinem Gespräche mit Krösus, in seiner Pflege echt humanen Sinnes und in seinen Vorschriften für das persönliche Verhalten. Wie packend tritt dann der Unterschied spartanischen und athenischen Wesens in Leonidas und Themistokles, in Pausanias und Aristides hervor! Sollte nicht auch die grofsartigste Persönlichkeit, welche der athenische Charakter hervorgebracht, der Mann, welcher in sich alles vereinigt, was an Vorzügen damals sich irgend entfalten konnte, dessen Geist und Wirksamkeit wir alles zu danken haben, was uns heute für klassisches Altertum erwärmt und begeistert, sollte nicht auch Perikles in seinem Leben und seinem Schicksal manches bieten, was auch den Sextaner schon für diesen Heros mit Interesse erfüllen könnte? Auch läfst sich diesem Alter wohl schon eine Ahnung von der eigentümlichen Bedeutung des Sokrates beibringen, wenn man ihm ein Bild seiner charakteristischen Wirksamkeit, seiner Vaterlandsliebe und Selbstlosigkeit darbietet. Tritt doch in diesem Begründer des Idealismus der ganze Reichtum der Alten an edlen Anschauungen packend hervor, und wird so durch Einführung sittlicher Grundsätze und moralischer Gröfse der Vorstellungskreis verdeutlicht und noch mehr in seinem Erfolge gesichert, welcher durch des Herakles und der trojanischen Helden Thaten und Schicksale bereits ins Leben gerufen war. Wie eine solche Anschauung sich im Leben des Staatsmannes und Kriegshelden in Thaten umsetzt, das zeigt dann die edle, reine Persönlichkeit des Epaminondas mit ihren Verdiensten um das engere und weitere Vaterland und mit der Besiegelung erhabenen Strebens durch den Heldentod.

Durch diese Zusätze müfste das weiter ausgebaut werden, was der Verf. aus der geschichtlichen Zeit der Griechen selbst in den Stücken Krösus und Cyrus, wo er die widersinnige Erzählung vom Scheiterhaufen immer noch als Geschichte giebt, und über Alexanders d. Gr. Thaten berichtet, wobei diese Persönlichkeit selbst auch viel zu wenig hervortritt. Und wenn er dem makedonischen Könige als Motiv seines epochemachenden Zuges nach Indien die blofse Eroberungslust unterschiebt, ohne sonst auch nur die geringste Andeutung von dem weltgeschichtlichen Einflusse seiner Thaten durchblicken zu lassen, so wird er diesem führenden Geiste der Menschheit nicht gerecht und stellt ihn mit den von der Geschichte gebrandmarkten barbarischen Welteroberern auf eine Stufe.

Aber wunderbar! die ganze an Vorbildern der Vaterlandsliebe und Aufopferungsfähigkeit, der Ausdauer und Tapferkeit so reiche römische Sage und Geschichte wird abgethan mit der überaus entbehrlichen Skizzierung des Äneas und mit der in der herkömmlichen Weise gehaltenen Erzählung der Gründungssage von Rom. Nach den Andeutungen der Vorrede scheint den Verf. von der Aufnahme weiterer Stücke die Erwägung abgeschreckt zu haben, dafs er infolge der überflüssigen Berichte über die ältere griechische Sagenzeit dem Sextanerpensum dann zuviel zugemutet hätte. So rächt sich der Fehlgriff! Wir dagegen meinen den Kampf der Horatier und Kuriatier, einen Kokles, Scävola, M. Kurtius für die Entwicklung des kindlichen Interesses nicht entbehren zu können. Wie schön und lebensvoll hat Livius weiterhin die Kindesliebe des Koriolan geschildert? Wie treten in Kamillus und Torquatus die grofsen Römertugenden hervor, welche Schritt für Schritt die Leitung der ganzen antiken Kulturwelt in die Hände von Roms Senat und Volk gebracht haben? Hannibal und Scipio, mit kurzer Erwähnung des alten Kato, Marius in seinen glücklichen Zeiten der Afrika- und Germanenkämpfe und gar Cäsar, der gleich Alexander in seiner Persönlichkeit die Summe der ganzen bisherigen Entwicklung zieht, sie alle müssen dem Sextaner bekannt werden und sind ihm in einer seiner Auffassungskraft angepafsten Weise so vorzuführen, dafs er sich mit Interesse ihrer Betrachtung hingiebt und gern dabei verweilt. So wird seine Phantasie würdiger beschäftigt als durch die Mythologie, und so erwachsen ihm Vorbilder der edelsten Art für die Entwicklung seiner Gesinnung und für die Bereicherung seines ganzen inneren Lebens. Auch ein praktisches Bedürfnis scheint hier mitzusprechen: da unsere Übungsbücher den Bau der lateinischen Sprache doch vielfach an Beispielen klar machen, in denen jene Führer des antiken Lebens in erster Linie berücksichtigt sind, so ist es angemessen, dafs der Schüler etwas mehr von ihnen erfährt, als gerade der nach andern Grundsätzen zusammengestellte Satz für erforderlich befindet ihm zu überliefern. Wenn er weifs, wer Koriolan, Scipio, Cäsar gewesen und welche Bedeutung sie in ihrer Zeit und in ihrem Volke hatten, so wird er dem nüchternen Gedanken seines lateinischen Exercitiums eine viel innigere Teilnahme entgegenbringen, als dies sonst der Fall wäre. So liefse sich hier auf die einfachste Weise die Konzentration fördern.

Die Zusammenstellung für V erfüllt ihren Zweck besser, wenn freilich auch hier immer noch zu viel Namen hervortreten und wir eine gröfsere Reichhaltigkeit durch Hinzunahme Armins, Alarichs, Attilas, Theoderichs d. Gr. gewünscht hätten; alles dies Gestalten, welche einen nachhaltigen Einflufs auf Entwicklung und Gemüt schon unserer Vorfahren gehabt haben. Eben so wenig durften Otto I. und Heinrich IV. fehlen, der

Begründer und der kampflustigste und edelste Beschirmer unserer nationalen Unabhängigkeit. Bei Friedrich I. hätte der Vorwurf, dafs er sich um Deutschland zu wenig gekümmert, beseitigt werden können durch eine kurze Ausführung des kurz vorher betonten Gedankens, dafs Karl d. Gr. sein Vorbild gewesen. Denn für den Hohenstaufen war Deutschland bereits nur eine der Säulen, auf die seine Weltherrschaft sich gründen sollte. Auch war die Fürstenmacht bereits so selbständig, dafs es dem Kaiser schwer geworden wäre aufserhalb seiner Erblande einen allein bestimmenden Einflufs dauernd geltend zu machen. Dafs Deutschland selbst ihm aus seinem Verhalten keine Vorwürfe machte, zeigt die Anhänglichkeit an sein Haus und an seine Person und die Begeisterung, welche ihn auf dem schönen Feste zu Mainz umjauchzte. Auch für Heinrichs des Löwen Sturz und seine Ursachen hätten die feststehenden Ergebnisse der Forschung verwertet werden sollen. Wozu bringt man den Knaben schiefe Auffassungen bei, die später nur mit Mühe beseitigt werden können! Aber die Fülle der Zahlen, in der preufsischen Geschichte sogar ausgedehnt auf das Monatsdatum der wichtigsten Ereignisse, erweckt den Verdacht, als ob ihre Einprägung vom Schüler zu verlangen sei. Das aber dürfen wir nicht zulassen, dafs jetzt schon das Interesse an der Geschichte durch solche Zumutungen untergraben werde. Immer wieder ist hinzuweisen auf den einzigen Zweck, den dieser ganze Unterricht in VI und V nur verfolgen kann, und damit läfst sich eine solche Anstrengung des Gedächtnisses schon auf dieser Stufe nicht vereinigen.

Was schliefslich, abgesehen von allen Ausstellungen, die wir im Interesse der Sache machen mufsten, die ganze Berechtigung des Grundrisses betrifft, so weichen wir auch darin vom Verf. ab, geleitet von der Meinung, dafs die jetzt schon hohe Zahl der Lehrbücher nicht noch durch ein neues vermehrt werden darf, falls es sich irgend vermeiden läfst. Ausführlich hat Rezensent in seiner Abhandlung über den Geschichtsunterricht an Gymnasien (Neue Jahrbücher von Fleckeisen-Masius II. Abt. 1887 S. 156) nachgewiesen, dafs durch unwesentliche Änderungen in dem deutschen Lesebuche von Hopf und Paulsiek, das seit langen Jahren an unseren Gymnasien verbreitet ist, reichlich allen Anforderungen genügt werden kann, welche man zum Heil der Wiederholung und Befestigung des mitgeteilten Stoffes an einen Grundrifs stellen mag.

So ausführlich aber glaubten wir diesen vorliegenden Versuch trotz seines geringen Umfanges behandeln zu sollen wegen der hohen Wichtigkeit, welche gerade die ersten Anfänge des Geschichtsunterrichts für die weitere Entwicklung des Zöglings und für seine spätere Stellung zu diesem Fache haben. Was gerade in diesem Alter verfehlt wird, läfst sich vielleicht nie wieder gut machen! Und dann wollten wir gern

für doch wohl noch weiter folgende Abfassung solcher Grundrisse einige leitende Gesichtspunkte aufstellen, wie sie nach unserer Beobachtung festgehalten werden müssen, falls die wichtige Aufgabe als zweckentsprechend gelöst betrachtet werden soll.

Wittenberg. C. Haupt.

Georg Busolt, Griechische Geschichte bis zur Schlacht von Chäronea. 2. Teil: Die Perserkriege und das Attische Reich. Gotha, Fr. A. Perthes, 1888. XVI u. 607 S.

Die Anzeige der hochwillkommenen Fortsetzung des trefflichen Busoltschen Werkes hat sich leider etwas ungebührlich lange verzögert. Inzwischen haben die gröfseren wissenschaftlichen Zeitschriften fast alle eingehendere Besprechungen gebracht. Sie alle stimmen in der Anerkennung des hohen Wertes dieser neuesten Bearbeitung der griechischen Geschichte überein. Daher hält es Ref. für überflüssig, ja geradezu für anmafslich hierüber noch ein Wort zu verlieren. Er darf im allgemeinen auf sein im 40. B. dieser Zeitschrift ausgesprochenes Urteil über den ersten Teil verweisen. Doch mufs er zu seiner Freude hinzufügen, und das wird gerade für die Leser dieser Zeitschrift eine Hauptsache sein, dafs dieser zweite Teil erheblich handlicher gestaltet ist als sein Vorläufer. Der Verfasser hat dies dadurch erreicht, dafs er eine weit mehr ins Einzelne gehende Gliederung der gesamten Stoffmasse vorgenommen hat. Die Einteilung des ersten Bandes in wenige grofse Kapitel, die dann in eine Anzahl durch das ganze Werk fortlaufend gezählter Paragraphen zerfallen, ist zwar aus Gründen äufserer Zweckmäfsigkeit auch im zweiten Bande beibehalten worden. Über den Inhalt der einzelnen Paragraphen jedoch giebt eine äufserst sorgfältige, nach sachlichen Gesichtspunkten wohlgegliederte Inhaltsangabe eine allen Ansprüchen genügende Auskunft. Für eine zweite Auflage, die vermutlich nicht allzu lange auf sich warten lassen wird, stellt der Herr Verfasser noch eine weitere Umgestaltung in Aussicht, nach welcher „die jetzigen Kapitel zu Büchern, die Paragraphen zu Kapiteln und die Abschnitte zu Paragraphen werden würden". Auch die Zahl der Druckfehler ist geringer geworden, wenn auch noch immer ziemlich grofs.

Freilich wird die Brauchbarkeit des Buches nicht unerheblich durch eine andere Eigentümlichkeit erschwert; es ist das die Neigung zu Exkursen, die wie die „Erörterungen über die athenischen Staatsaltertümer, sowie die über Dichter, Künstler und Philosophen der historischen Erzählung zerstreut eingeordnet, anstatt in eigenen Kapiteln abgesondert sind"; eine Neigung, die auch von anderer Seite bemängelt worden ist. (Vgl. Bruck, Deutsche Litteraturzeitung 1888 Nr. 42.) So wird die Stellung des Anaxagoras nur bei der Erwähnung seines Verhältnisses zu Perikles flüchtig skizziert S. 445; oder es giebt S. 461 das Gesetz des Ephialtes die Veranlassung zu einer eingehenden Darstellung des

attischen Gerichtswesens überhaupt. Doch dürfen wir bei solchem Nörgeln nicht vergessen, dafs Busolt kein Handbuch der Litteraturgeschichte oder der Antiquitäten, sondern eins der Geschichte, d. h. aber in erster Linie der politischen Geschichte hat schreiben wollen.

Diese Aufgabe nun hat der Herr Verfasser in einer Weise erfafst und gelöst, die uneingeschränktes Lob verdient. Die Auffassung der geschichtlichen Vorgänge ist allenthalben eine solche, wie sie nur das umfassendste kritische Quellenstudium, verbunden mit einem lebhaften Gefühl und sicheren Verständnis für die im geschichtlichen Leben wirkenden Kräfte ergiebt, Kräfte, die wir nicht verstehen würden, wenn wir nicht mit offenem Auge auch die Bewegungen unserer Zeit zu verfolgen wüfsten. Freilich hat eine solche Betrachtungsweise auch ihre Gefahren, und nicht ganz hat Busolt sie vermieden; so z. B. wenn er von den „reichstreuen" Bündnern spricht; ja, sollen wir dann die Naxier, oder die Thasier etwa gar als „Reichsfeinde" bezeichnen? Wohl fördert es wesentlich das Verständnis jener grofsen Schöpfung, wenn dieser attische Seebund als ein wirkliches Reich geschildert wird; dieser ganze Abschnitt gehört nach Meinung des Ref. zu den besten des Werkes. Aber wenn dann die Demokraten als „reichstreue Partei" bezeichnet werden, so wird in die Anschauungen der Bündner unzweifelhaft etwas Fremdes hineingetragen. Sie kannten nur die Symmachie, den Bund; man mag sie „bundestreu" nennen; der Begriff eines Reiches fehlte ihnen.

Noch eine andere Frage der Geschichtswissenschaft mufs hier berührt werden. Jede politische Geschichtsschreibung verfährt pragmatisch. Ob eine solche pragmatische Darstellung allenthalben möglich ist, das hängt in erster Linie von der Beschaffenheit des zur Verfügung stehenden Quellenmaterials ab. Gerade für einen der wichtigsten Abschnitte griechischer Geschichte aber, für die Geschichte der Pentekontaetie sind wir auf Quellen doch sehr zweifelhaften Wertes angewiesen. Auf die verschiedenen Streitfragen über das Verhältnis des Plutarch, auf den wir doch bei einer pragmatischen Darstellung immer wieder und zwar hauptsächlich zurückgreifen werden, zu seinen Quellen und deren Wert braucht hier natürlich nicht weiter eingegangen zu werden. Wenn nun aber, ich greife als Beispiel die Geschichte Kimons heraus, die verschiedenen Forscher, es genügt neben Busolt auf Vischer, Curtius und A. Schmidt hinzuweisen, nicht einmal hinsichtlich der zeitlichen Aufeinanderfolge der wichtigsten Vorgänge zu einer Meinung gelangt sind, also nicht einmal sozusagen das geschichtliche Rohmaterial, die Feststellung des Thatsächlichen, rein und sauber vorgelegt werden kann, so liegt es auf der Hand, dafs eine nur annähernd objektive Darstellung des ursächlichen Zusammenhanges und des inneren Verlaufes der Begebenheiten auf kaum überwindbare Schwierigkeiten stofsen mufs.

Und gerade hinsichtlich der wichtigsten Thatsachen dieses Zeitraumes begegnen wir solchen abweichenden Meinungen über die Zeitfolge. Ist z. B. die Einführung des Theorikon und anderer damit zusammenhängenden demagogischen Mafsregeln des Perikles vor oder mitten in die messenische Unternehmung des Kimon zu setzen? Wurde schon damals oder erst während einer von Curtius, freilich ohne zureichenden Grund, angenommenen Abwesenheit Kimons auf einem Zuge nach Ägypten das Gesetz des Ephialtes durchgebracht? Und damit hängt dann wieder die Frage nach dem Jahre der Verbannung Kimons und seiner Rückberufung zusammen, kurz, allenthalben Fragen, deren Entscheidung in dem einen oder dem andern Sinne immer ein ganz anderes Bild ergeben mufs. Nun freilich, auf solche Schwierigkeiten wird der Historiker auch sonst noch oft genug stofsen. Sie werden meist nur durch die kühn in das innere Getriebe der Begebenheiten eindringende Hypothese gelöst werden können. Will aber eine Hypothese wissenschaftlichen Wert beanspruchen, so mufs das von ihr ausgehende Licht so hell und scharf sein, dafs der vermutete Zusammenhang auch thatsächlich zu Tage zu treten scheint. Nur die „Evidenz" der Hypothese verleiht ihr wissenschaftliche Bedeutung. Selbst die höchstmögliche Wahrscheinlichkeit genügt nicht, so lange verschiedene Wahrscheinlichkeiten neben einander möglich sind. Die Darstellung des fraglichen Zeitraums, wie sie Vischer und Curtius geben, weicht vielfach von der Busolts ab. Sie sind jede für sich wahrscheinlich, die Wahrheit ist aber nur eine. Trotz alledem ist es Sache jedes Geschichtsschreibers, sich auch in solchen Fällen eine bestimmte Darstellung von dem möglichen Zusammenhang der Ereignisse zu bilden. Und so durfte auch der Verfasser unseres ausschliefslich zum selbständigen Studium bestimmten Handbuches in seinem darstellenden Text eine pragmatische Erzählung geben, da er in trefflichster Weise in seinen Noten dem Benutzer seines Buches das Material zur Prüfung der entgegenstehenden Ansichten und zu eigener Urteilsbildung ebenso wohl gesichtet, wie vollständig darbietet. Damit aber wird er die schönste Wirkung gerade des wissenschaftlichen Schriftstellers erreichen, andere zu selbständiger Forschung anzuregen.

Züllichau. G. Stoeckert.

---

1) Georg Wendt, Schul-Atlas zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Glogau, C. Flemming, 1889. 2. Auflage. 50 Pf.

In 12 sehr sauberen Kärtchen tritt uns hier die Territorial-Entwicklung unserer Monarchie seit Beginn der Leitung derselben durch die Hohenzollern entgegen. Haben wir auch schon viel Ähnliches für den Schulgebrauch in Händen, so steht doch wohl dieser kleine Atlas mit seinem äufserst handlichen Format, seinem

eindrucksvollen Flächenkolorit, seiner Übersichtlichkeit (einer Folge verständiger Beschränkung auf das für den Schüler Notwendige) durch einen Vorzug einzig da: durch seine Billigkeit.

Nur ein Einwand bleibt: wozu statt Greenwich-Zählung der Meridiane, an die wir uns doch nun mehr und mehr alle gewöhnen, eine solche nach Paris?!

2) Friedrich Simony, Das Dachsteingebiet. Ein geographisches Charakterbild aus den österreichischen Nordalpen. 1. Lieferung. Wien und Olmütz, Ed. Hölzel, 1889. 9 M.

Ein wahres Meisterwerk nach Inhalt und Form wird uns hier dargeboten. Wir verdanken es dem ehrwürdigen Nestor der österreichischen Geographen, dem ausgezeichneten Alpenkenner Professor Simony.

Es war eine glückliche Wahl, den eigenartigen Charakter der nördlichen Kalkalpen durch eine ganz ins einzelne gehende Darstellung der Dachstein-Gebirgsgruppe auf der Grenze Salzburgs und Oberösterreichs zu kennzeichnen. Denn wo zeigten sich die Gebirgsformen der Kalkalpen trotz ihrer durch die Gesteinsnatur bedingten Gleichartigkeit von solcher Fülle ganz verschiedenartiger Einzelgestaltung auf so engem Raume wie bei diesem Gebirgsstock, der uns etwa von Münchener Seehöhe (Hallstatter See 497 m) bis 2997 m, also noch einige Meter höher hinaufführt als die Gipfelhöhe des höchsten Berges unseres Reichs, der Zugspitze, beträgt!

Für die Benutzung im geographischen Unterricht kommen die ganz vorzüglichen Landschafts- und Gipfelbilder vor allem zu statten. Dieselben sind nicht (wie die in Masse käuflichen Photographieen aus den Alpen, welche auf das grofse Publikum spekulieren) nach malerischen Effekten ausgesucht, sondern stellen mit wissenschaftlicher Strenge die Gesamtnatur und einzelne durch ihre alpine Eigentümlichkeit hervorragende Einzelgebilde dar. Im ganzen wird das (in 4 Lieferungen sich vollendende) Werk in Grofs-Quart einen selbständigen Atlas von 20 Vollbildern darbieten, und zwar 6 Glanzlichtdrucke, 2 Photolithographieen, 12 Phototypieen, aufserdem eine grofse Anzahl in den Text gedruckter Illustrationen nach photographischen Aufnahmen.

Was bei so ernsthaft gründlich gemeinten Veranschaulichungen der Natur die photographische Treue für unersetzbare Dienste leistet, das beweisen schon die auch technisch vorzüglich gelungenen Bilder der vorliegenden ersten Lieferung. Jeder Sims und Rifs des Felsenaufbaus ist da so zu schauen, als wenn man ihn in der Natur schaute; kein Zinken, keine Böschung ist malerisch übertrieben, weder das Gröfste noch das Kleinste leidet an Entstellung durch Menschenhand. Hier das Karrenfeld in der Wiesalpe, dort dasjenige nächst der Ochsenwies-Höhe sieht nicht so aus wie das tausendmal nachgedruckte hölzerne Schema des

„Karrenfeldes" im Lehrbuch, aber nur um so wichtiger ist es, solche Naturbilder im höchsten Sinne des Wortes dem Schüler vorzuzeigen. Und wie lehrreich die Tafel IX „Das Wildkar vor Losbruch eines Schneesturmes"! Im grellen Seitenlicht das schründige Kalkgebirge mit den Schneeflecken und Schneeschmitzen im Vordergrund, dahinter die sich ballenden dunklen Wolken, so ganz anders wie die Haufenwolken eines Gewitters bei uns, eigentümlich geballt, wie man sie nicht beschreiben, wie man sie eben nur sehen kann im Hochgebirge oder in so getreuem Bilde wie hier.

Der Text dieser Lieferung ist vorwiegend topographisch-physiognomisch gehalten, „Aufbau und Verfall des Dachsteingebirges" ist der Fortsetzung des Werkes vorbehalten. Dasselbe dürfte sich der klassischen Monographie Rütimeyers über den Rigi ebenbürtig zur Seite stellen, übertrifft diese indessen schon jetzt in der bildnerischen Beigabe.

3) **M. Geistbeck, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie** für Mittelschulen und Lehrerbildungs-Anstalten. 10. verbesserte Auflage, mit vielen Illustrationen. Freiburg i. Br., Herders Verlag, 1889.

Das sauber ausgestattete Buch zählt in dieser Neuausgabe 160 Seiten (nebst einem ausführlichen Register) und 75 eingedruckte Figuren. Es stellt in leicht faſslicher Weise die Hauptlehren der mathematischen und physischen Erdkunde dar, am Schluſs noch einiges Allgemeine hinzufügend über Pflanzen- und Tierverbreitung, Völkerkunde und Kulturgeographie.

Von strengerer mathematischer Herleitung der Lehrsätze ist gemäſs der Bestimmung dieses Leitfadens abgesehen. Die Formel für die Aussichtsweite ist S. 13 nach dem Pythagoreischen Lehrsatz zwar dargethan, jedoch ohne Berücksichtigung der terrestrischen Refraktion, was den praktischen Erfolg wirklicher Ermittelung der Aussichtsweite für irgend einen Höhenpunkt doch beeinträchtigt.

Manche Definitionen hätten schärfer gefaſst werden können; bei derjenigen der Isothermen (S. 110) vermiſst man den ganz wesentlichen Zusatz, daſs diese Linien die auf den Meeresspiegel zurückgeführte Mittelwärme angeben. Die auf S. 74 zu lesende Angabe, die Eisbedeckung groſser Landmassen während der Eiszeit habe (durch verstärkte Seitenattraktion) den benachbarten Meeresspiegel schräg gegen das Land emporgezogen, also eine „positive" Strandlinienverschiebung erwirkt, muſs nun gestrichen oder abgeändert werden, seitdem v. Drygalski (gegen Penck) bewiesen hat, daſs jene Ursache für die vermeintliche Wirkung nicht zureichend erscheint, wohl aber die Abkältung des Bodens durch das Inlandeis eine Zusammenziehung desselben, und somit ein Vorrücken des Meeres bewirkt hat.

Das am Schluſs gegebene Verzeichnis neuerer geographischer Litteratur dürfte manchem Lehrer erwünscht kommen.

4) **Carl Frenzel, Deutschlands Kolonieen.** Kurze Beschreibung von Land und Leuten unserer aufsereuropäischen Besitzungen. Nach den neuesten Quellen bearbeitet. Mit vielen Abbildungen und einer Übersichtskarte der deutschen Kolonieen. Hannover, C. Meyer, 1889.

Auf 100 Seiten werden der Reihe nach die sämtlichen Schutzgebiete des deutschen Reichs geschildert, kürzer und oberflächlicher ihre Naturbeschaffenheit, ausführlicher ihre Bewohner. Aus der zahlreichen neueren Reise-Litteratur über diese Gebiete sind die eingedruckten Holzschnittbilder entlehnt, welche Landschaftliches und Völkertypen gut veranschaulichen. Auch die beigefügte Karte der deutschen Reichskolonieen ist nicht übel.

Im allgemeinen darf man diese Darstellung als die immer noch beste Gesamtdarstellung unserer Kolonieen empfehlen, weil sie klar und meist zuverlässig ist. Das schliefst natürlich gelegentliche Mängel im einzelnen nicht aus. So dürfte z. B. der Lehrer Kaiser Wilhelms-Land nicht mit der unberechtigt verallgemeinerten Charakteristik beschreiben, wie sie hier (S. 76) zu lesen steht: „Die Küste ist in ihrer ganzen Ausdehnung von Hügelketten umgeben, hinter denen mächtige Gebirgskämme hervorragen". Auch erscheint die Bemerkung (S. 84) wenig lehrreich, dafs über die Menschenfresserei in diesem Schutzgebiete „die Meinungen der Geographen auseinandergehen"; so gewifs der Kannibalismus im englischen Neuguinea noch nicht ganz unterdrückt werden konnte, so gewifs hat man von ihm aus dem deutschen Anteil an der Rieseninsel bis jetzt keine Spur gefunden.

Halle. Kirchhoff.

---

1) **Ferdinand Hirts Geographische Bildertafeln.** III. Teil: Völkerkunde. Dritte Abteilung: Völkerkunde von Afrika und Amerika. Herausgegeben von Alwin Oppel und Arnold Ludwig. Breslau, Ferdinand Hirt, 1889. IV u. 47 S. Text, 62 S. Bilder. geb. 8,50 M.

Mit dem vorliegenden Buche ist das grofse fünfbändige Werk der „Geographischen Bildertafeln" nach fast zehnjähriger Arbeit zum Abschlufs gebracht. Wie grofs diese Arbeit gewesen ist, mag man allein schon aus der Zahl von 1414 Bildern und Bildchen ermessen, welche diese Sammlung umfafst. Sie ist zustande gebracht durch die regste Thätigkeit des Verlegers und der Herausgeber und unter Mithülfe einer grofsen Reihe von Männern mit bekannten Namen. Besonders schwierig mufs die Herstellung des dreibändigen III. Teiles, der Völkerkunde, gewesen sein, da die Bilder, welche oft die entlegensten Völkerschaften betreffen, grofsenteils nach seltenen Photographieen gezeichnet oder nach den Angaben und Zeichnungen von Reisenden, Fachgelehrten und Missionaren zusammengestellt worden sind. Allein die Abbildungen einzelner Bogen haben 1500—2000 Mark gekostet. Mit Erfolg ist eine andere Schwierigkeit überwunden, nämlich die Auswahl aus dem überreichen Arbeitsfelde, das sich bis auf die verborgensten Ge-

pflogenheiten der „Wilden“ erstreckt; ihren bezeichnendsten Eigentümlichkeiten ist durchweg auf einigen Bildseiten völlig Genüge gethan, und gerade dieser Vorzug bedingt die Brauchbarkeit der Sammlung für die Schule. Sie wird noch dadurch erhöht, dafs dem letzten Bande der Völkerkunde wie den übrigen erläuternde Bemerkungen von A. Oppel beigefügt sind, welche jedes einzelne Bild erklärend behandeln und so in gedrängter Kürze ein Gesamtbild der Völker der Erde liefern. Bilder und Text ergänzen sich auf das glücklichste, denn mit einem von beiden ist es allein bekanntlich noch nicht gethan. Der letzte Band enthält auch das Sachregister für das Gesamtwerk. — Die wohl verdiente Anerkennung ist der Sammlung nicht vorenthalten worden, denn der I. und II. Band haben bereits in zweiter Auflage erscheinen können, was bei einem Werke dieser Art doch etwas sagen will.

2) Wilhelm Schmidt, Über einige geographische Veranschaulichungsmittel. Mit 33 in den Text gedruckten Figuren. Wien und Olmütz, Eduard Hölzel, 1889. IV u. 162 S.

Die besprochenen Anschauungsmittel sind zunächst ein Globus, ein Tellurium und eine Vorkehrung zur Erläuterung des Foucaultschen Pendelversuches. Alle drei sind vom Verf. erfunden, und ihre Brauchbarkeit wird erhöht durch die vorliegenden Ausführungen, welche an der Hand von scharf und anschaulich gezeichneten Figuren vorgenommen werden. Der Globus ist mit mehreren wohlerwogenen Verbesserungen ausgestattet; zu diesen ist zu zählen die Anbringung des Meridianringes am Fufsgestell, das Anhängen des Horizontringes mittels einer besonderen Vorkehrung, an der zugleich ein Zenithalkreis sinnreich angebracht ist. Da der Globus dazu bestimmt ist, mit ins Freie hinaus genommen zu werden, so ist er mit Rücksicht darauf sehr klein, eigentlich aber wohl zu klein gestaltet, denn sein Durchmesser beträgt nur 7,2 cm. Die Ausstattung des Telluriums ermöglicht eine grofse Zahl von Versuchen, die aber zum Teil den Rahmen des erdkundlichen Unterrichts etwas überschreiten, wenn auch S. anderer Meinung ist; dasselbe gilt von den sehr sinnreich ausgedachten graphischen Darstellungen, dem IV. Teile des Buches, denn einige von ihnen sind auch ziemlich verwickelt. Besonderer Beachtung möchte ich empfehlen die Herstellung eines Flächenmafsstabes zur Merkatorsprojektion (S. 144f.) und die Temperaturprofile (S. 147ff.), welche in höchst wirksamer Weise die Beeinflussung der Wärmelinien durch das Bodenprofil zum Ausdruck bringen.

3) Adolf Volck, Lesestücke zur physischen, mathematischen und Verkehrsgeographie als Hülfsbuch für die Oberstufe des Geographieunterrichts. Nördlingen, C. H. Becksche Buchhandlung, 1888. VI u. 170 S. 1,30 M.

Bei der geringen Stundenzahl, welche dem erdkundlichen Unterrichte zugewiesen ist, darf man ein Buch willkommen heifsen,

welches den Schülern der oberen Klassen in zusammenhängenden Lesestücken Teile dieses Unterrichtszweiges vorführt, die in der Schule schwerlich alle, jedenfalls aber nicht alle sehr eingehend behandelt werden können. Wesentlich gilt dies ja von der „Allgemeinen Erdkunde“, die sich neben der unerläfslichen Einprägung der Ortskunde gewöhnlich nur ein bescheidenes Plätzchen zu erobern pflegt. Lesestücke wie die über die Gezeiten, Niveau und Tiefe der Meere, Luft und Winde u. a. m. können da sehr förderlich und helfend eintreten, nicht minder die Kapitel aus der „mathematischen Geographie“, welche hier wie die eben genannten in recht verständlicher Sprache abgehandelt sind, die auch den richtigen Ton für die Schüler der Oberklassen trifft. Es wird also nützlich sein dies Buch denselben zur Anschaffung zu empfehlen und es auch in die Klassenbibliotheken einzureihen. Der 3. Teil, der z. B. Aufsätze über die Hansa und über die europäischen Verkehrswege des Mittelalters enthält, ist den beiden vorigen ein wenig gezwungen angefügt worden. Von dem wissenschaftlichen Werte des Inhalts wird man sich befriedigt fühlen können, wenn auch nicht alles unanfechtbar ist und man wünschen mufs, die gegnerische Ansicht wenigstens erwähnt zu sehen. Da dies nicht geschieht, so wird z. B. die Darstellung der sog. säkularen Hebung und Senkung (S. 35) recht einseitig, wenn nicht veraltet, ähnlich so diejenige der Erhöhung des Meeresspiegels an den Rändern der Festländer (S. 5). Sehr anzuzweifeln ist das ehemalige Vorhandensein eines grofsen Wasserfalles der Elbe in der sächsischen Schweiz (S. 43); der Projektionserfinder Mercator hiefs nicht „Kaufmann“, sondern Kremer (S. 124), und die Etesien des griechischen Meeres wehten gerade aus der entgegengesetzten Richtung, als der Verf. S. 32 angiebt.

4) W. Armknecht, Daniels geographischer Leitfaden in Fragen und Antworten. I. Teil. Sextastoff. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung, 1888. 3,60 M.

Ein buchförmiger Pappkasten, 19 Einzelumschläge enthaltend mit je 8—20 Papptäfelchen, welche auf einer Seite Fragen nach dem Leitfaden von Daniel, auf der anderen die Antworten dazu tragen, dieser ungewohnte Anblick mag Erstaunen hervorrufen, er verdient aber nicht das Befremden, das hie und da geäufsert wird. Denn der Arbeit liegt der beachtenswerte Gedanke zu Grunde, dafs der Schüler sich durch eigenes Abfragen nach jenen Täfelchen den Stoff einprägen oder durch seine Familienangehörigen u. a. m. auf demselben Wege im Lernen unterstützt werden, endlich dafs er sich jener Täfelchen zu Gesamtwiederholungen bedienen soll. Der Verf. hegt dabei — wie er in einer auf acht grofsen Seiten zu lesenden fröhlichen Polemik des weiteren darlegt — die Hoffnung, auf diesem Wege die „Überbürdung“ insofern bekämpfen

zu können, als er ein besseres und gründlicheres Arbeiten ermöglichen, den Schüler durch den fühlbar werdenden Erfolg ermutigen und damit den Prozentsatz der Zurückbleibenden verringern zu können denkt. Dafs der eingeschlagene Weg zu diesem Ziele führen kann, will mir nicht zweifelhaft erscheinen, erreicht wird es aber wohl nur werden können, wenn die Fragestellung vereinfacht und eine Anzahl von Fragen ausgeschieden wird, auf die auch der findigste Probandus nicht geraten wird. Beispiele hierzu wird der Suchende auf den Fragekärtchen leicht finden, das Verständnis sämtlicher Antworten wird ihm aber nicht so leicht erwachsen.

Die vorliegende Arbeit behandelt den I. Teil des kleinen Daniel bis § 35, drei weitere Kasten sollen den übrigen Teilen gewidmet werden. Auf S. 6 seiner „Erläuterungen" sagt der Verf. angesichts des beträchtlichen Umfanges dieses ersten Kastens: „Man wird mit einem gewissen Staunen bemerken, was die Schule alles von einem Sextaner erwartet". Das ist einerseits richtig, denn die Leitfäden enthalten im allgemeinen immer noch reichlich viel des Stoffes, andererseits aber hätte der Kasten sehr viel dünner und damit der Preis niedriger ausfallen können, wenn der Verf. nicht so gewaltig viel gefragt hätte und wenn ihm, einem erfahrenen Schulmanne, nicht der Mifsgriff begegnet wäre, dafs er den Abschnitt A des Daniel, der unglücklicherweise die Überschrift „Grundlehren der Geographie" trägt, ganz der Sexta zugewiesen sehen will und hier anscheinend gar im Zusammenhange behandelt denkt. Warum ferner seine Fragen und Antworten auf den Text eines bestimmten Buches zugerichtet, warum sie nicht ohne Anlehnung an irgend einen Leitfaden für das Klassenpensum zugeschnitten sind, ist trotz der Bemerkung auf S. 4 der „Erläuterungen" nicht erfindlich.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

R. Leuckart und H. Nitsche, Zoologische Wandtafeln zum Gebrauche an Universitäten und Schulen. Kassel, Theodor Fischer.

Auf dieses in der zoologischen Litteratur einzig dastehende Lehrmittel habe ich schon früher aufmerksam gemacht und ergreife abermals die Gelegenheit, den Lehrern der Zoologie die Anschaffung dieser Tafeln dringend zu empfehlen. Ich würde den mir zur Verfügung stehenden Raum weit überschreiten müssen, wenn ich mich auf eine Besprechung der einzelnen Tafeln einlassen wollte. Aus der grofsen Zahl (70) der Tafeln greife ich einige, die ganz besonders für den Schulunterricht wertvoll sind, heraus. So behandelt z. B. Taf. 53 die einfachen und zusammengesetzten Seescheiden, und zwar besonders schön sind die Anatomie von Ciona intestinalis und die schematischen Larvendurchschnitte nach Kowalewsky und Kupffer. Auf Taf. 51 sind Rädertiere, auf 53 Sterntiere und auf 56 Ringelwürmer dargestellt.

Auf Tafel 58 bringt Krieger sehr deutliche und schöne Abbildungen von auf dem Menschen und den Haustieren schmarotzenden Milben. Ganz besonders für Demonstrationszwecke geeignet sind die von Chun ausgeführten Taf. 40 (Salpa und Doliolum) und 67 (festsitzende Polychäten) und die von Ludwig bearbeitete Taf. 46, die fossilen Blastoideen darstellend. Von Leuckart selbst rühren her die Tafel 62 (Saugwürmer), 63 (Zungenwürmer), 64 (Aurelia aurita) und 66 (Fadenwürmer). Auf Tafel 65 haben O. Bütschli und W. Schewiakoff die Infusorien (Ciliata) behandelt. Alle Lehrer der Zoologie müssen den Herausgebern und dem Verleger für dieses hervorragende Lehrmittel dankbar sein. Zum Schlufs gestatte ich mir noch den Wunsch auszusprechen, dafs für die Bedürfnisse der Schule auch einige Tafeln hergestellt werden möchten, auf denen mehr biologische Verhältnisse, wie es schon auf einigen Tafeln geschieht, veranschaulicht werden.

Leipzig. Fr. Traumüller.

H. Strack und O. Zöckler, Kurzgefafster Kommentar zu den heiligen Schriften Alten und Neuen Testaments sowie zu den Apokryphen. Nördlingen, C. H. Beck, 1888/89. Altes Testament. Fünfte Abteilung: Das Buch Ezechiel und die zwölf kleinen Propheten, ausgelegt von v. Orelli. VII u. 416 S. 6,50 M. Sechste Abteilung: Die Psalmen und die Sprüche Salomos, ausgelegt von Fr. W. Schultz und H. Strack. VIII u. 392 S. 5,50 M. Achte Abteilung: Die geschichtlichen Hagiographen (Chronika, Esra, Nehemia, Ruth, Esther) und das Buch Daniel, ausgelegt von Oettli und Meinhold. VII u. 339 S. 5,50 M. Neues Testament. Vierte Abteilung: Die Gefangenschaftsbriefe des Apostels Paulus, Pastoralbriefe, Hebräerbrief, die katholischen Briefe und die Offenbarung Johannis, ausgelegt von Schnedermann, Kübel, Burger, Luthardt. XII u. 509 S. 7 M.

Seit der Abfassung der vorigen Anzeige (1888 Heft 12) ist der Strack-Zöcklersche Kommentar zum Neuen Testament vollendet, der alttestamentliche Kommentar fleifsig weiter geführt. Das bedeutsame Unternehmen verwirklicht sich durchgehends in demjenigen Geiste, den die ersten Abteilungen erkennen liefsen. Ohne Zweifel wird der Kommentar vielen eine erwünschte Hilfe zum Studium der heiligen Schrift bieten: zu eingehenderen zusammenhängenden Studien kann er nur in einzelnen Teilen empfohlen werden. Verschiedenen Mitarbeitern ist eine unbefangene Würdigung der Leistungen derer, die nicht zu ihrer Partei gehören, unmöglich gewesen, so dafs von ihnen ein klares Bild des gegenwärtigen Standes der exegetischen Wissenschaft, eine sachgemäfse Orientierung über die wissenschaftliche Bewegung nicht gegeben werden konnte. — Über die Arbeiten derjenigen Ausleger, die uns schon in den früher erschienenen Abteilungen begegnet sind, gedenke ich mich etwas kürzer zu fassen.

In Orellis Kommentar zum Buch Ezechiel und zu den

kleinen Propheten findet sich neben manchen gefälligen und gewandten Ausführungen auch wieder viel Unklares, Überschwengliches, Gewagtes. Kühne Behauptungen wie die, dafs Ezechiel, der von der Heimat Getrennte, die besondere Form prophetischen Fernblicks gehabt habe, dafs er räumlich entlegene Dinge, welche sich eben zutragen, gesehen, als ob sie unter seinen Augen geschähen, fördern doch wahrlich wenig und richten sich selbst. Die Art der Beweisführung für solche Einfälle ist ja bekannt: „diese Durchbrechungen der zeitlichen und räumlichen Schranken, welche sonst menschlichen Blick beengen, sind von um so mehr Gewicht, als diese Aufzeichnungen sicher von Ezechiels eigener Hand stammen, so dafs man nur unter Verdächtigung seiner Wahrhaftigkeit dieselben in Zweifel ziehen kann. Hätte er diese bestimmten Begebenheiten, welche er hier als prophetische Offenbarungen verkündet, die ihm geworden seien, auf gewöhnlichem Wege erfahren und etwa erst hinterher in seine viel unbestimmter lautenden Weissagungsreden eingetragen, so wäre er ein nicht zu entschuldigender Gaukler gewesen, nicht der sittenernste, von Gottes Heiligkeit durchdrungene Sprecher Gottes, als den wir ihn aus seinen noch heute für unser Gewissen erschütternden Zeugnissen kennen" (S. 5f.). Die von kritischer Seite gemachten Bemerkungen über die Beziehungen zwischen Ez. und dem Pentateuch werden von O. auf die leichte Achsel genommen. Über das Fischwunder im Propheten Jona glaubt er folgenden Satz vortragen zu dürfen oder zu müssen: es ist zwar „nach den Naturgesetzen unmöglich, aber um nichts wunderbarer, als dafs ein Lazarus vier Tage der Verwesung widerstand oder Christus selbst am dritten Tage auferstand" (S. 291). Erwähnen will ich noch, dafs O. doch wenigstens nicht für die Einheitlichkeit des Verfassers und der Abfassungszeit des unter dem Namen Sacharja erscheinenden Büchleins eintritt, sondern u. a. die Verschiedenheit des Gedankenkreises und der vorausgesetzten äufseren historisch-politischen Sachlage dagegen geltend macht.

Der Kommentar zu den Psalmen bietet uns in ansprechender, ruhig, sachlich erklärender Ausführung ohne gehässige Polemik die letzte Arbeit des im vorigen Jahre gestorbenen Breslauer Professors Schultz. In der Einleitung werden eingehende Bemerkungen über Namen, Inhalt, Form der Psalmen, über den Wert der Überschriften, über die Abfassung und Sammlung der Psalmen, zur Musik und zum Gesange derselben gemacht. Jedem Psalm ist eine bedeutsame Überschrift gegeben. Ist und wird auch wohl lange noch manches problematisch in den Psalmen bleiben, so ist eine gewisse Reserve durchaus am Platze. Die Stellung, die Sch. zu den sog. messianischen Psalmen einnimmt, ist eine verständig vorsichtige. Einzelne Konzessionen an die Kritik finden sich auch hier, wie schon in seinen Arbeiten für das Zöcklersche Handbuch: er spricht unbedenklich von einem be-

achtenswerten Unterschied zwischen der pentat. und der psalm. Gotteslehre, er bestreitet die Echtheit der Überschriften, wenn sie ihm auch zum guten Teil als alt erscheinen, er kennt nachexilische Psalmen, nur die Annahme makkabäischer Psalmen bezeichnet er als sehr bedenklich. Freilich fehlt es auch hier nicht an unklaren und nichtssagenden Wendungen: so wird von den Psalmen gesagt, dafs sie „die Antworten sind, mit denen die Frömmigkeit Israels Gottes Reden an seine Offenbarungsorgane in Leid und Freud, oft genug lobend und preisend, noch öfter Trost und Hülfe suchend, aber immer voll Gottesfurcht und Gottvertrauen, aus höherem Geistesschwung und daher auch in poetisch schöner Form und Sprache erwidert hat“ (S. 3). Etwas kühn und doch auch wiederum in der Form ängstlich vorsichtig ist die Bemerkung, dafs die weltliche Poesie in Israel kaum eine nennenswerte Blüte gehabt haben dürfte. Des häufigen Hinweises auf einen spätern, auf den neutestamentlichen Standpunkt hätte sich die Erklärung enthalten können, wenn man auch dem, was Sch. über neutestamentliche Gedanken in den Psalmen sagt, im allgemeinen wird beistimmen können. Die Mohrenwäsche an den Rachepsalmen hätte unterbleiben, ein lebhafteres Eingehen auf die interessante Frage, ob in den sogenannten Ichpsalmen der Dichter oder die betende Gemeinde das Subjekt ist, erfolgen können.

Bei der besonnen sorgfältigen Art Stracks war in der Auslegung der Sprüche Salomos von vornherein volle Würdigung kritischer Ansichten und weites Entgegenkommen zu erwarten. Wie den Abschnitt von 22, 17—24, 34 und die Nachträge in Kap. 30 u. 31, so weist er auch die Einleitungsreden der ersten 9 Kapitel nicht dem Salomo zu. Die zahlreichen sprachlichen Berührungen dieser Einleitungsreden mit den echten Sprüchen leitet er hauptsächlich aus einer Vertiefung des Verfassers jener Einleitung in die Denk- und Ausdrucksweise der Salomonischen Sprüche ab. Die ältesten Bestandteile dieser Schrift (10—22, 16. 25—29) sind nach Str. wenigstens vorwiegend aus Sprüchen Salomos zusammengesetzt. Str. meint, dafs vielleicht schon unter Josaphat ein Weiser zu Nutz und Frommen der Unerfahrenen seines Volkes eine reiche Lese für seinen Zweck geeigneter Sprüche Salomos als des Mannes, der durch den Glanz seiner Stellung und noch mehr durch den Ruhm seiner Weisheit als Autorität hervorragte, gesammelt (Kap. 10—22, 16) und ermahnende, an die Jugend gerichtete Reden (Kap. 1—9) vorausgeschickt habe; vielleicht sei von ihm schon eine Reihe von Sprüchen anderer Weisen hinzugefügt worden (22, 17—24, 22). Auf Grund der Bemerkung in 25, 1 nimmt er, wie auch Ewald, an, dafs eine von Hiskia eingesetzte Kommission eine zweite Lese von Sprüchen Salomos zu stande gebracht habe, die durch einen Späteren unter Einfügung vereinzelter Sprüche (22, 23—34) mit dem ältern Spruchbuch ver-

bunden sei. Die Nachträge ist er geneigt auch der Zeit des Hiskia zuzuweisen, zum Teil (31, 1—9) aufserhalb Palästinas verfafste Mahnworte darin anzuerkennen.

Der mühevollen und nicht gerade immer erquicklichen Arbeit, die Chronika zu kommentieren, hat sich Oettli in der Weise unterzogen, dafs er den Chronisten gegen den Vorwurf tendenziöser Entstellung der jüdischen Geschichte in Schutz nimmt. Er findet sehr oft unbefangene und sachgemäfse Ergänzungen zu den Berichten der ältern Geschichtsbücher im Gegensatz gegen Wellhausen u. a., wenn er auch zugiebt, dafs der Verfasser unter dem Einflufs der levitisch-veräufserlichenden Frömmigkeit seiner Zeit erscheine. Direkte Benutzung der Königsbücher anzunehmen hält er nicht für angezeigt. Übrigens erkennt auch er in dem Berichte der älteren Geschichtsbücher in der Regel die konkretere, weniger von späteren Einflüssen gefärbte Darstellung. Wenn er die eigentümlichen Angaben der Chronika als Bausteine zur Geschichte Judas verwenden will, „wo nicht in einzelnen Fällen bestimmte Gründe, aber nicht blofse Vorurteile dagegen raten“, so hätte er etwas mehr beachten müssen, dafs scharfe Negation die Beweise nicht ersetzen kann.

Oettli entscheidet sich dafür, dafs ein Verfasser das ganze Werk — Chron., Esr., Neh. — zusammengestellt habe. Die Frage nach der Abfassungszeit des Gesamtwerkes beantwortet er dahin, dafs wir etwa an die Grenzscheide der persischen und der griechischen Zeit geführt würden, und über den Verfasser vermutet er, dafs er einer der levitischen Sängerfamilien des nachexilischen Tempels angehöre, da er die Thätigkeit der Leviten, besonders der Sänger mit ungemeinem Interesse begleite.

An der Entstehung des Buches Ruth hat nach Oettli die Kunst ihren Anteil: ein Beweis gegen die Geschichtlichkeit der Erzählung liege aber darin mit nichten. Rücksichtlich des Buches Esther schliefst er sich im wesentlichen Ewald an und erklärt, es bleibe vorläufig am wahrscheinlichsten, dafs „Purim in einem derartigen Erlebnis der Exulantengemeinde unter der Achämenidenherrschaft wurzelt, wie das Estherbuch es darstellt, diesem somit ein guter geschichtlicher Kern eignet, wenn auch die mündliche Überlieferung und schliefslich die Kunst des Darstellers ungeschichtliche Züge eingeflochten, das Bild künstlerisch ausgemalt und abgerundet hat“ (S. 233).

In Meinholds fleifsiger Arbeit über das Danielbuch ist natürlich die Abfassung dieser Schrift während des Exils nicht mehr angenommen. Er betrachtet sie aus sachlichen und sprachlichen Gründen als Erzeugnis der Makkabäerzeit, indes läfst er doch auf Überlieferung zurückgehende Geschichten Daniels und seiner Genossen zu Grunde liegen.

Für die Mehrzahl der alttestamentlichen Abteilungen ist zu

bedauern, dafs doch wohl zu wenig Aufmerksamkeit den Aufgaben der niedern Kritik zugewendet wird.

In der letzten neutestamentlichen Abteilung begegnet uns zunächst wiederum Schnedermann, der die Gefangenschaftsbriefe des Apostels Paulus ausgelegt hat. Absichtlich eine längere Erörterung kritischer Fragen hier vermeidend, bemerkt er nur, dafs die Sache des Philipperbriefes als eines echten recht günstig stehe, und dafs die Gründe gegen die Echtheit des Epheserbriefes ihm nicht durchschlagend erscheinen. Der Epheserbrief, den er gewissermafsen als an alle Heidenchristen adressiert betrachten möchte, ist ihm ein Kunstwerk von lieblicher Schönheit, eine reife Frucht schweren Ringens, in stiller Zelle wohl durchdacht und fein aufgeschrieben. Das Verwandtschaftsverhältnis des Epheser- und des Kolosserbriefes sucht er durch die Annahme zu erklären, dafs der Apostel den Kolosserbrief nur wenig später geschrieben, den Inhalt des Epheserbriefes noch frisch im Gedächtnis gehabt, und für die Kolosser in Kürze und selbständiger Freiheit zusammengefafst habe in einer Weise, die hie und da für sich kaum verständlich, im einzelnen oftmals abgeblafst sei, obwohl doch auch wiederum die Zusammenfassung in ihrer Art grofsartig sei und oftmals durch neue Schlaglichter erfreue (S. 46).

Nur geringen Beifall werden die gewagten und gewundenen Erklärungen Kübels in der Auslegung der Pastoralbriefe finden. Er kann sich nicht der Einsicht verschliefsen, dafs der Annahme Paulinischer Abfassung Schwierigkeiten entgegenstehen, möchte aber doch die Echtheit dieser Briefe retten und glaubt mit der Voraussetzung einer zweiten Gefangenschaft Pauli und der Mitwirkung einer dritten Hand bei der jetzigen Gestaltung der Briefe das lösende Wort gefunden zu haben.

Aus derselben Feder stammen die Kommentare zum Hebräerbrief und zur Offenbarung Johannis. Weshalb K. die von ihm vorgeschlagene Einteilung des Hebräerbriefes als eine von den Ausführungen Holtzmanns, dem er sonst mehrfach beipflichtet, so eigenartig abweichende bezeichnet, ist nicht ersichtlich. In der Apokalypse ist den Einleitungsfragen ein gröfserer Raum zugewiesen. Die Auffassung Kübels, der sich mit der einzig zulässigen, der zeitgeschichtlichen Deutung nicht begnügen will, zeichnet sich klar in folgendem Satz ab: „Ganz so wie der Verf. mit Recht in dem Rom seiner Zeit die Ausprägung der antichristlichen Macht sah, sehen mufste und sollte und vor diesem Antichrist warnte, ohne den Antichrist mit diesem Antichrist (Nero) zu identifizieren, ganz so dürfen und sollen alle christlichen Generationen mutatis mutandis das Antichristentum ihrer Zeit und dessen Ausprägung kennen lernen, urteilen, fliehen" (S. 363). Über die schriftstellerischen Beziehungen zwischen der Apokalypse und den synoptischen Evangelien, die von mir in der

protest. Kirchenzeitung 1886 Nr. 25—28 hervorgehoben sind, äufsert er sich nicht.

Die katholischen Briefe sind teils von Burger teils von Luthardt ausgelegt. Burger hält noch den Jacobusbrief für die älteste neutest. Schrift, die zwischen 44 und 52 entstanden sei, identifiziert wieder den Alphäussohn und den „Bruder des Herrn" und bezeichnet Luthers Voraussetzung eines direkt antipaulinischen Lehrgehaltes der Epistel für „übereilt". Gegen die Richtigkeit der Selbstbezeichnung des Apostels Simon Petrus als Verfassers des 1. Briefes Petri, den B. von Rom aus im Jahre 63 oder 64 geschrieben sein läfst, liege „kein irgend stichhaltiger Widerspruch" vor. Rücksichtlich des 2. Petrusbriefes, dem B. den Judasbrief folgen läfst, erklärt er, dafs er nichts enthalte, was Petrus nicht geschrieben haben könnte.

Die Johannisbriefe hat Luthardt erklärt: es steht ihm fest, dafs diese Briefe von dem Verf. des 4. Evang., von dem Apostel Johannes verfafst sind.

Die Vollendung des ganzen Kommentars ist mit ziemlicher Bestimmtheit im Laufe des Jahres 1890 in Aussicht gestellt.

Berlin. August Jacobsen.

---

1) R. Heidrich, Handbuch für den Religionsunterricht in den obern Klassen. Erster Teil: Kirchengeschichte. Berlin 1888. 420 S.

Das Buch will, wie schon der Titel sagt, in erster Linie dem Religionslehrer bei der Vorbereitung für den kirchengeschichtlichen Unterricht ein Hülfsmittel sein. Der Verf. hofft dann ferner, dafs es ein Lesebuch für Schule und Haus werden, auch dem Kandidaten des höheren Schulamts dienen könnte, um sich die für das Examen nötige allgemeine Bildung in der Religion zu erwerben.

Der Verf. betont mit Recht, dafs für den erspriefslichen Unterricht in der Kirchengeschichte es sehr auf die Auswahl und die Anordnung des Stoffes ankomme. Es ist gewifs, dafs wohl kaum in einer andern Disziplin ein Mafshalten in der Darbietung des Stoffes so wichtig ist wie in der Kirchengeschichte. Ein Eingehen auf manche Dinge, die für den Theologen wichtig sein mögen, kann für die religiöse Bildung des Schülers geradezu schädlich sein. In der geschickten Auswahl des Stoffes sieht deshalb Referent das Hauptverdienst dieses Buches. Der Verf. geht möglichst wenig auf die Lehrstreitigkeiten und dogmengeschichtlichen Fragen ein, dafür behandelt er desto ausführlicher und in klarer Darstellung das innere Leben der Kirche, Verfassung und Liebeswerke, die christliche Kunst und das Kirchenjahr, und dies

alles doch nicht in einer zu elementaren Weise, sodafs eine Fülle reichen, für den reiferen Schüler wirklich wissenswerten Stoffes geboten wird. Er vertritt ferner den richtigen Grundsatz, vor allem den Schüler mit den Dingen bekannt zu machen, mit denen sein religiöses Leben und Denken noch direkt oder indirekt in Berührung kommt. In der Vorbemerkung für den Lehrer — solche werden den einzelnen Abschnitten vorausgeschickt — zum dritten Abschnitte macht er darauf aufmerksam, dafs der Lehrer je nach der Gegend, in der er unterrichtet, aus dem für die Ausbreitung des Christentums im Mittelalter gebotenen Stoffe das ausscheiden möge, was diese Gegend besonders betrifft, und dies nur ausführlicher behandeln möge. Dafs ein solches genaueres Eingehen an einer Stelle, wo einem das Interesse des Schülers ganz besonders entgegenkommt, mehr nützt als weite Übersichten, ist ebenso sicher wie es gewifs ist, dafs so oft noch nicht nach diesem Grundsatze gehandelt wird. Der Verf. räumt mit Recht einigen schönen Legenden des Mittelalters einen Platz ein und verweist dabei auf des feinsinnigen Bäfslers „Altchristliche Geschichten und Sagen“, die die Gewähr ihrer Schriftmäfsigkeit in sich tragen und durch Form und Inhalt das christliche Gemüt ansprechen müssen. Besonders aber möchte Referent dem Verf. für die S. 363 geschriebenen Worte danken, wo er über die Art spricht, wie der protestantische Lehrer der katholischen Kirche gegenübertreten soll, ohne den konfessionellen Hader zu schüren. Getreu dem dort ausgesprochenen Grundsatze sucht er auch dem mittelalterlichen Katholizismus, ohne jede romantische Bewunderung und ohne je seinen protestantischen Standpunkt zu verleugnen, möglichst gerecht zu werden. Um so mehr hat sich bei solcher Stellung des Verf.s zur katholischen Kirche der Ref. gewundert, dafs er sich eine Darstellung des Kreises zu Port royal hat entgehen lassen. Pascals Provinzialbriefe, der stärkste Geistesschlag, der auf die Jesuiten geführt ist, liefsen sich gut an die Schilderung der Ethik der Jesuiten S. 368 anschliefsen, und der Kreis von Port royal selbst ist typisch für jene mildere Richtung in der römischen Kirche, die den evangelischen Christen friedlicher gegenüber steht. Bei der Behandlung des Kirchenliedes wäre eine Beigabe biographischer Skizzen sowie ausgewählter Züge aus der Geschichte unserer berühmtesten Kernlieder erwünscht gewesen nach dem vorzüglichen Muster, das Bäfsler in seiner „Evangelischen Liederfreude“ giebt. In der Einleitung erteilt der Verf. noch gute Winke über die Behandlung der Kirchengeschichte in den mittlern Klassen. Im ganzen ist zu urteilen, dafs der Verf. mit grofsem Geschick die schwierige Aufgabe gelöst und ein gutes Hülfsmittel für den Unterricht geliefert hat.

2) **Eduard Reufs, Hiob.** Braunschweig, C. A. Schwetschke und Sohn, 1888. 115 S.

Das Buch bietet eine treue und doch sehr geschmackvolle Übersetzung des Buches Hiob. Beim Unterricht in der Bibelkunde in den obern Klassen möchten Proben, aus dieser Übersetzung dem Schüler geboten, ganz besonders geeignet sein, ihm die Schönheit und Eigenart der hebräischen Poesie näher zu bringen. Die Einleitung behandelt die das Buch Hiob betreffenden Fragen in aller Kürze, aber in klarer und geistvoller Darstellung, wie wir das von dem Verf. der „Geschichte der heiligen Schriften Alten Testaments“ gewöhnt sind. Eine Würdigung des Buches Hiob in den obern Klassen im Anschlufs an die dort gegebenen Ausführungen mufs von reichem Vorteil für Geist und Gemüt des Schülers sein.

Halle a. S. R. Windel.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Einige Bemerkungen zu unseren Lehrbüchern der deutschen Geschichte.

Die folgenden Zeilen haben denselben Zweck, wie mein Aufsatz im vorjährigen Novemberheft dieser Zeitschrift[1]). Auch sie bringen dem Kundigen nichts Neues und beanspruchen keinen wissenschaftlichen Wert. Dennoch aber werden sie manchem Amtsgenossen vielleicht nicht unwillkommen sein; denn unmöglich kann ein jeder von uns sich immer so vollständig auf dem Laufenden erhalten, dafs er bei Benutzung dieses oder jenes Lehrbuchs Irrtümer sogleich als solche erkennt. Ich beschränke mich indes nicht auf die Leitfäden, sondern halte es für richtiger, irrtümliche Angaben auch dann hervorzuheben, wenn sie sich hauptsächlich in gröfseren Werken finden; denn da der Lehrer sie zur Vorbereitung für seinen Unterricht benutzt, nehmen sie ihren Weg leicht von da auch in die Köpfe der Schüler, und in denen haften Irrtümer wunderbar fest.

1) Die Hansa. Im achten Band von Rankes Weltgeschichte, der bekanntlich, wie auch schon sein Vorgänger, erst herausgegeben wurde, als der Tod dem rastlosen Greise die Feder aus der Hand genommen hatte, steht auf S. 392: „Jetzt aber kam besonders Lübeck empor, dem seine günstige Lage die Gelegenheit bot, die niedersächsischen und weiter rückwärts die westfälischen Städte mit denen in Verbindung zu bringen, welche in den wendischen und preufsischen Regionen errichtet wurden. 1241 schlofs es einen Vertrag mit Hamburg zum Schutze der Handelsstrafsen und zu anderen verwandten Zwecken, den man — neben den Associationen der einzelnen deutschen Kaufleute im Auslande — als eine der Grundlagen des später so mächtigen Hansabundes betrachten darf.“ Ganz damit übereinstimmend steht im neunten Band desselben Werkes S. 133: „Am merkwürdigsten — weil es als die Grundlage der Hansa angesehen werden kann — [ist] das Bündnis zwischen Hamburg und Lübeck von 1241, zu dem Zwecke geschlossen, den Weg zwischen beiden Städten, auch das benachbarte Meer frei zu halten“.

Wenn sich in einem Buche, wie Rankes Weltgeschichte es ist, ein solcher Irrtum findet — bei der Entstehungsart der letzten Bände ist Der-

1) S. 712.

artiges freilich erklärlich und sehr entschuldbar —, so ist es nicht zu verwundern, dafs wir auch anderwärts noch immer häufig genug darauf stofsen. Von ausführlichen Werken nenne ich hier nur Prutz, Staatengeschichte des Abendlandes im Mittelalter I S. 703: „Aus einer Vereinigung, welche 1241 Hamburg und Lübeck eingingen, um den binnenländischen Verkehr zwischen ihnen beiden zu sichern, erwuchs allmählich der mächtige Städtebund der Hansa“; ferner G. Weber, Allgemeine Weltgeschichte (2. Aufl.) VIII S. 254: „Das erste umfassendere Bündnis wurde im Jahre 1241 zwischen Lübeck und Hamburg geschlossen; und wenn man auch mit Unrecht in diesem Bündnis den Ursprung des grofsen Städtebundes erblicken wollte, der vierzig Jahre später nach dem Vorgang der deutschen Niederlassung in London den gemeinsamen Namen der deutschen Hansa erhielt, so bildete er doch den ersten festen Kern zum Anschlufs anderer Handelsstädte der Nord- und Ostsee“; endlich G. Erler, Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtsschreiber III S. 479: „Schon im Jahre 1241 schlossen Hamburg und das seegewaltige Lübeck einen Bund, um die Strafse zwischen Trave und Elbe gegen die Räuber, welche Wasser und Land unsicher machten, zu schützen“.

In den beiden zuletzt angeführten Stellen wird nun zwar nicht, wie bei Ranke und Prutz, das Bündnis von 1241 geradezu als Grundlage der Hanse hingestellt, aber unrichtig sind auch sie. Denn jener Vertrag war weder der erste derartige, der zwischen Lübeck und Hamburg abgeschlossen wurde, noch verdient er überhaupt als besonders wichtig hervorgehoben zu werden [1]). Er war „von durchaus lokaler und temporärer Bedeutung“ und „bezog sich nur auf den Schutz der zur Umgehung augenblicklicher Schwierigkeiten zwischen Lübeck und Hamburg verabredeten neuen Strafse durch das lauenburgische Gebiet über Grofs-Barkentien (Parkentin)“. Richtig ist nur das, dafs allerdings die Verbindung jener beiden Städte, von der unter andern auch jener Vertrag von 1241 zeugt, das Ihrige mit dazu beitrug, die Städte an den deutschen Küsten näher mit einander zu verbinden. In einer gedrängten Darstellung aber, wie sie unsere Lehrbücher bieten müssen, gebührt ihm kein Platz. Hier mufs meiner Ansicht nach vor allem scharf hervorgehoben werden, dafs der Hansebund nicht, wie der Schüler gar zu leicht anzunehmen bereit ist, als solcher gegründet worden ist, sondern ganz allmählich aus kleinen Anfängen sich immer weiter entwickelt hat, bis er nach langer Zeit erst zu so gewaltiger Macht emporwuchs. Und auch das mag betont werden, „dafs die Hanse ihre Entstehung dem Zusammenwirken zweier ursprünglich von einander ganz unabhängiger Erscheinungen verdankt“; „es sind die Verbindungen deutscher Kaufleute im Auslande und die Bündnisse und Einungen norddeutscher Städte unter einander“ (Schäfer a. a. O. S. 31). Will man noch genauer auf die Entstehungsgeschichte der Hanse eingehen, so wäre zunächst die Wichtigkeit der Genossenschaft der deutschen Kaufleute in Wisby hervorzuheben. Denn während wir in London — allerdings sehr frühzeitig — eine „Hanse“ finden, die zunächst nur eine Verbindung der Kaufleute einer Stadt, Kölns, darstellt (wenn auch den

---

[1]) Vgl. Dietrich Schäfer, Die Hansestädte und König Waldemar von Dänemark. Hansische Geschichte bis 1376. Jena 1879. S. 82 mit Anm. 3, wo auch die sonstige Litteratur angegeben ist.

Bürgern anderer Städte der Beitritt gegen ein Eintrittsgeld gestattet war), haben wir in Wisby die älteste Genossenschaft deutscher, zeitweilig im Auslande weilender Kaufleute, die gleich, wo sie zuerst hervortritt, Angehörige zahlreicher Städte umfafst, „zuerst den Handel verschiedener deutscher Städte und Länder als einen einheitlichen vertritt“[1]) und insofern sehr viel dazu beigetragen hat, auch die Städte daheim einander näher zu bringen. Ferner würde mit viel gröfserem Rechte, als jenes Bündnis von 1241, der Bund der wendischen Städte hervorgehoben werden; denn dieser ist für die Entstehung des Hansebundes von der allergröfsten Wichtigkeit[2]).

Auch ein anderes mag hierbei noch erwähnt werden. Noch immer wird für den Verfall der Hanse eine Menge von Gründen meist wirtschaftlicher Natur beigebracht, die doch den Kern der Sache nicht treffen. Dafs der Welthandel durch die grofsen Entdeckungen eine andere Richtung genommen habe, spielt dabei eine besonders grofse Rolle. Nebenher wird dann genannt der Verfall des venetianischen Zwischenhandels seit dem Falle von Konstantinopel, der Gewaltstreich des Grofsfürsten von Moskau gegen den Hof zu Nowgorod, die Auflösung der flandrischen Kontore, das Aufkommen des Reichskammergerichts u. a. m. Diese Dinge haben, zum teil wenigstens, wohl auch das Ihrige mit beigetragen, die Hanse von ihrer Höhe herabzustürzen, aber mit vollem Recht hat Schäfer (Die Hanse und ihre Handelspolitik S. 23 ff.) hervorgehoben, dafs sie nur von ganz nebensächlicher Bedeutung sind. Was — um hier nur auf eins einzugehen — die Schliefsung des Hofs zu Nowgorod betrifft, so widerlegt der vor kurzem erschienene dritte Band der Hanse-Rezesse von 1477—1530, bearb. von D. Schäfer (Leipzig 1888), vollständig die bisher noch immer herrschende Auffassung, dafs jenes Ereignis auf den Niedergang der Hanse irgend welchen entscheidenden Einflufs gehabt habe. Wie nichtig auch die anderen angeblichen Gründe sind, weist Schäfer (Die Hanse u. s. w. S. 23 f.) nach; genauer darauf einzugehen, würde hier zu weit führen. Es mag genügen, hervorzuheben, dafs das Sinken der hansischen Macht keineswegs ein wirtschaftliches Unterliegen war; sie ist vielmehr „gestürzt worden durch dasselbe Mittel, durch das sie grofs geworden, durch politische Überlegenheit“. Sie war gewachsen durch ihre Loslösung von der Territorialgewalt; jetzt waren die Zeiten andere geworden: die gewonnene Macht hätte nur behauptet werden können, wenn die Hanse festgeschlossen und Eigentümerin eines ausgedehnten Territorialbesitzes gewesen wäre; „der Kern der Frage läfst sich mit einem einzigen Satze beantworten: es gebrach der Hanse an politischer Macht, ihre Stellung aufrecht zu erhalten“ (a. a. O. S. 24).

2) Der geistliche Vorbehalt. Der sogenannte geistliche Vorbehalt wird noch immer sehr oft, bald mit klaren Worten, bald wenigstens andeutungsweise als eine Bestimmung bezeichnet, die für die Protestanten rechtlich keine Gültigkeit gehabt habe. Denn, meinen viele, er gehört eigentlich gar nicht zu den Abmachungen des Augsburger Religionsfriedens, sondern ist auf Betreiben der katholischen Reichstände durch Karls V. Bruder Ferdinand, der bekanntlich die Augsburger Reichstagsverhandlungen leitete,

[1]) D. Schäfer, Die Hanse und ihre Handelspolitik. Jena 1885. S. 8; vgl. Die Hansestädte und König Waldemar S. 42.

[2]) Vgl. Schäfer, Die Hansastädte u. s. w. S. 78.

eigenmächtig und trotz des entschiedenen Widerspruchs der Protestanten erlassen worden. Daran ist aber nur richtig, dafs diese sich gegen den geistlichen Vorbehalt nach Kräften gesträubt haben: sie waren sich über die Wichtigkeit desselben ebenso klar wie die Katholiken. Diese fürchteten mit Recht, dafs, wenn den geistlichen Fürsten der Übertritt zur neuen Lehre ohne jeden Verlust an Land und Gut gestattet würde, die Verwandlungen von Kirchenfürsten in weltliche Herren sich mit aufserordentlicher Schnelligkeit wiederholen würden; jene dagegen mufsten im reservatum ecclesiasticum das gefährlichste Hindernis für eine siegreiche Ausbreitung ihres Glaubensbekenntnisses sehen: wie sollte Luthers Lehre Deutschland erobern, wenn der Übertritt jedes geistlichen Fürsten mit dem Verlust seiner Herrschaft bestraft und der Abtrünnige sofort durch einen Bekenner des alten Glaubens ersetzt werden sollte! Zwar das weitere Bedenken, welches die Protestanten hatten, dafs bei Anwendung des Grundsatzes „cuius regio, eius religio" in keinem der geistlichen Gebiete, in deren vielen doch damals schon weitaus der gröfste Teil der Einwohner der Lehre Luthers anhing, ein Protestant mehr geduldet werden würde, wufste Ferdinand durch die bekannte, in den Reichstagsabschied freilich nicht aufgenommene sogenannte declaratio Ferdinandea zu beschwichtigen; aber trotzdem war der geistliche Vorbehalt für die Evangelischen kaum annehmbar. Indes — die Friedenssehnsucht war grofs und die sonstigen Bedingungen immerhin günstig; der König aber erklärte auf das bestimmteste, er würde in diesem Punkte nicht nachgeben; doch wolle er, um die Protestanten in ihrem Gewissen nicht zu beschweren, „dise sachen auf sich nemen, vnd es aus volkomener macht also ordnen"[1]). Darein fanden sich dann endlich, der Meinung des Kurfürsten August von Sachsen sich anschliefsend, die evangelischen Stände, freilich mit schwerem Herzen, und obwohl nun also der geistliche Vorbehalt in das Friedensinstrument aufgenommen worden war (es ist Artikel 18), unterzeichneten sie dasselbe. Dafs die Protestanten dadurch mit den übrigen Bestimmungen auch das reservatum ecclesiasticum als zu Recht bestehend anerkannt hatten, liegt klar am Tage, und wenn sie später immer wieder gegen dasselbe eiferten und bestritten, dafs sie daran gebunden seien, so ist dies ein bei der Wichtigkeit des Gegenstandes zwar erklärlicher, aber ganz sicher ein falscher, gänzlich unberechtigter Standpunkt, auf den wir uns in der Schule nicht stellen dürfen, wenn wir nicht Verwirrung in den jugendlichen Köpfen anrichten wollen.

3) Der Majestätsbrief. Das Verhältnis der Bestimmungen des böhmischen Majestätsbriefs zu dem Vorgehen der Katholiken gegen die protestantischen Kirchen zu Braunau und Klostergrab wird in fast allen unsern Lehrbüchern entweder mit Stillschweigen übergangen oder unrichtig, ungenau oder zum mindesten unklar dargestellt. Fast immer erhalten die Schüler — auf protestantischen Schulen wenigstens — den Eindruck, als hätten die Katholiken durch die Schliefsung der Kirche zu Braunau und die Zerstörung derjenigen zu Klostergrab dem Majestätsbrief zuwider gehandelt. Denn nicht selten wird als Inhalt desselben angeführt, dafs er den Prote-

---

[1]) Schreiben der sächsischen Gesandten an Kurfürst August vom 9. Sept. 1555, bei Ranke, Deutsche Gesch. im Zeitalter der Reform. VI, Abschn. 6, Nr. 10; dazu Rankes Darstellung a. a. O. V. Buch 10, Kap. 5.

stanten in Böhmen „freie Religionsübung“, wohl auch „das Recht, Kirchen zu bauen“, gewährleistet habe; das Vorgehen gegen die genannten Kirchen ist dann eine ganz klar am Tage liegende Verletzung des Majestätsbriefs. Aber auch dann wird diese falsche Anschauung wohl meist hervorgerufen, wenn das betreffende Lehrbuch einfach von dem Schicksal der beiden Kirchen berichtet, ohne darauf weiter einzugehen, ob die Katholiken denn ein Recht hatten, so vorzugehen. Denn nach meinen Erfahrungen stellen die protestantischen[1]) Lehrer die Sache meist ebenso dar, wie oben angegeben ist. Es spielt eben auch hier, wie beim geistlichen Vorbehalt, konfessionelle Voreingenommenheit ihre Rolle, wenn sich der Lehrer dessen auch nicht bewufst ist.

Indes es giebt Ausnahmen, auch unter den Lehrbüchern. Gar nicht wenige heben ausdrücklich hervor, im Majestätsbrief sei nur den drei höheren Ständen, nämlich den Herren, den Rittern und den königlichen Städten das Recht des Kirchenbaus eingeräumt worden. Wenn dann aber bei Erzählung des Einschreitens gegen die beiden Kirchen nur gesagt wird, die Protestanten hätten darin eine Verletzung des Majestätsbriefs gesehen und sich darüber beschwert, so ist es wieder unverständlich, wie sie zu solcher Beschwerde kommen, da ja jene Kirchen auf geistlichem Gebiete und nicht auf dem von Herren, Rittern und königlichen Städten lagen.

Die Sachlage ist, wie längst klargestellt ist[2]), die folgende. Der Majestätsbrief bestimmt[3]), dafs „die — utraquistischen (dies Wort setzte der Kaiser statt „evangelisch“ ein, weil er im Gebrauch des letzteren eine Herabsetzung seines Glaubens erblickte) Stände, die Herren, Ritter und Prager, Kuttenberger und andere Städte nebst ihren Unterthanen, überhaupt alle, samt und sonders, so zur oftberührten böhmischen Konfession — sich bekannt haben und bekennen, keinen ausgenommen, ihre christliche Religion — frei und nach Gefallen überall ausüben können“. Das Bekenntnis der „böhmischen Konfession“ ist also allen Bewohnern des Königreichs, demnach auch den Unterthanen katholischer Herren und geistlicher Personen gestattet. Anders aber verhält es sich mit dem Recht des Kirchenbaus. Darüber sagt der Majestätsbrief: „Wenn jemand von den utraquistischen Ständen dieses Königreichs aufser den Kirchen und Gotteshäusern, welche sie jetzt besitzen und ihnen vorher schon zuständig gewesen (bei welchen sie auch friedlich gelassen und geschützt werden sollen) in Städten, Flecken, Dörfern und anderswo noch mehrere Gotteshäuser oder Kirchen zum Gottesdienst, oder auch Schulen zur Bildung der Jugend wollte oder wollten bauen lassen, so sollen dieses sowohl der Herrn- und Ritterstand, als auch die Prager, Berg- und andere (königliche) Städte alle gemeinschaftlich und jeder insbesondere ohne Hindernis von Seite irgend eines Menschen auf alle beliebige Weise jederzeit frei und offen thun können.“ Hier ist also den drei utraquistischen Ständen das Recht des Kirchenbaus zugesprochen; von einem Recht protestantischer Unterthanen aber, auf katholischen Gütern Kirchen und Schulen zu bauen, ist nicht die Rede. Man könnte nun allerdings

[1]) Zu denen, wie ich ausdrücklich bemerke, ich selbst gehöre.

[2]) Vgl. A. Gindely, Geschichte der Erteilung des böhmischen Majestätsbriefes von 1609. Prag 1858. S. 74 ff.

[3]) Ich citiere hier und im folgenden nach der Übersetzung bei Gindely a. a. O. S. 185 ff.

meinen, es sei ja selbstverständlich, dafs, wenn allen Unterthanen die Wahl ihrer Religion frei war, ihnen auch gestattet sein mufste, im Notfall sich auch Kirchen zu bauen — aber im Majestätsbrief steht nun einmal von diesem Rechte nichts, und die Protestanten selbst haben nie behauptet, dafs den Unterthanen aller katholischen Herren das Recht gebühre, Kirchen zu errichten; nur für die Unterthanen geistlicher Personen haben sie dasselbe später beansprucht. Mit welchem Rechte aber, da sie sich doch auf den Majestätsbrief nicht berufen konnten? Gindely beantwortet die Frage: Sie stützten sich bei ihrem Anspruch auf den Vergleich (abgedruckt a. a. O. S. 190ff.), der an demselben Tage, an dem der Majestätsbrief unterzeichnet wurde (Donnerstag nach St. Procopi = 9. Juli 1609), von den Katholiken mit den Protestanten abgeschlossen wurde, volle gesetzliche Giltigkeit erlangte und auch von Rudolf und Matthias stets anerkannt wurde. Dieser Vergleich war einesteils eine Art Interpretation des Majestätsbriefs, andernteils aber enthielt er auch noch weiter gehende Bestimmungen. So findet sich darin u. a. folgende Stelle: „Wenn in einem Ort oder in einer Stadt, ja selbst auf den Gütern sowohl des Königs wie der Königin die Utraquisten keine eigenen Kirchen und eigenen oder mit den Katholiken gemeinschaftliche Friedhöfe haben würden, so dürfen diese nach dem Wortlaut des Majestätsbriefs — d. h. also jedenfalls: ebenso wie nach dem Majestätsbrief die drei Stände — sich Kirchen und Gotteshäuser bauen und Friedhöfe sich anlegen". — Nun ist zwar von geistlichen Gütern auch hier nicht die Rede; dennoch aber beruhen auf dieser Bestimmung die Ansprüche der Protestanten, die dann zum böhmischen Aufstand führten. Denn selbst bei den Katholiken war die Anschauung ganz gewöhnlich, dafs zu den königlichen Gütern auch die geistlichen Besitzungen zu rechnen seien, und wenn auch der Grundsatz, die geistlichen Güter gehörten dem Königs, niemals geradezu ausgesprochen worden ist, so hat doch die Regierung selbst sie oft genug thatsächlich den königlichen Gütern gleichgestellt und, wenn sie in Geldnot geriet, nach Belieben über sie verfügt[1]. — Die Protestanten hatten diese Anschauung auch schon bei Gelegenheit der Verhandlungen, die über den Vergleich geführt wurden, vertreten, aber in diesem selbst wurden dann doch nur die königlichen Güter namhaft gemacht; entweder aus Nachlässigkeit oder weil man sich sonst nicht einigen zu können fürchtete, hat man es unterlassen, die geistlichen Güter besonders zu erwähnen. Und nun entbrannte gerade darüber der Streit. Die Katholiken stützten sich bei ihrem Vorgehen gegen jene beiden Kirchen einfach auf den Wortlaut der Bestimmungen des Majestätsbriefs und des Vergleichs; die Protestanten dagegen erklärten, indem sie sich auf den letzteren beriefen, es für selbstverständlich, dafs auch jetzt, wie sonst, unter den königlichen Gütern die geistlichen mit zu verstehen seien. Von ihrem Standpunkt aus hatten beide recht, und wir dürfen nicht den Katholiken allein die Schuld am Ausbruch des böhmischen Aufstandes zuschieben.

Nun ist es freilich nicht thunlich, in einem kurzen Leitfaden dies alles ausführlich auseinanderzusetzen; aber das ist auch gar nicht nötig. Es kann mit eben so wenig Worten, wie bisher, doch das Richtige gesagt werden;

---

[1]) Vgl. die ausführliche Erörterung über diesen Punkt bei Gindely, Anm. 105 S. 204—208; dazu S. 77f.

z. B. so: „Rudolf bewilligte im Majestätsbrief den böhmischen Protestanten Religionsfreiheit und räumte dem Herrn- und Ritterstand und den königlichen Städten das Recht des Kirchenbaus ein. Dasselbe Recht erhielten in dem gleichzeitigen „Vergleich“ auch die Unterthanen auf den königlichen Gütern. Weil nun aber damals auch die geistlichen Besitzungen meist mit zu den königlichen Gütern gerechnet wurden, erblickten die Protestanten, als der Erzbischof von Prag auf seinem Gebiete eine protestantische Kirche niederreifsen, der Abt von Braunau auf dem seinigen eine andere schliefsen liefs, darin eine Verletzung ihrer Rechte“. — Natürlich könnte man sich auch noch viel kürzer fassen; bei ganz knapper Darstellung würde es schon genügen, zu sagen: „die unklare Fassung der den böhmischen Protestanten verliehenen Privilegien führte bald zu Streitigkeiten“ u. s. w.

4) Die Zerstörung Magdeburgs. Die Zeiten, wo man auf protestantischer Seite aus Tilly ein Scheusal in Menschengestalt machte, das so recht seine Freude daran gehabt hätte, das unglückliche Magdeburg aufs furchtbarste auszurauben und auszubrennen, sind glücklicherweise vorüber. Man weifs jetzt, dafs Tilly sicherlich nicht schlimmer, sondern eher milder und menschlicher war als die meisten Heerführer jener eisernen Zeit, und dafs man ihn nicht für alle die furchtbaren Greuel verantwortlich machen darf, die in dem armen Magdeburg verübt wurden und die in jenem entsetzlichen Krieg nun einmal an der Tagesordnung waren. Indes der Wahnglaube, dafs die Stadt, wenn nicht auf Tillys Befehl, doch wenigstens durch seine Scharen niedergebrannt worden sei, ist noch immer sehr verbreitet, und wenn auch die meisten unserer Lehrbücher dies nicht so geradezu aussprechen, so lassen doch die betreffenden Worte sehr oft nicht wohl eine andere Deutung zu. Ausdrücke wie: „Die Stadt wurde niedergebrannt“ oder „Magdeburg wurde aufs grausamste zerstört“ kehren oft genug wieder. Auch wenn nur von plötzlich ausbrechenden Feuersbrünsten gesprochen wird, führt das den Schüler zu der Annahme, dafs die Urheber des Brandes mit oder ohne Absicht die Sieger gewesen seien. — Die Meinung nun, dafs Tilly mit Vorsatz Magdeburg niedergebrannt habe, widerlegt sich eigentlich schon durch die einfache Erwägung, dafs es eine ganz aufserordentliche Thorheit des grofsen Feldherrn gewesen wäre, eine Festung, die dem Kaiser von der gröfsten Wichtigkeit sein mufste, zu zerstören. Es wäre dies die That eines blindwütenden Thoren gewesen, der Tilly eben nicht war. — Aber auch die Annahme, das Feuer sei bei Gelegenheit des rohen Plünderns entstanden, ist unhalthar. Nachdem zuerst Ranke in seinem Wallenstein die Vermutung ausgesprochen hatte, dafs eine verzweifelnde Partei in Magdeburg selbst den Brand veranlafst haben möchte, hat K. Wittich in seinem bekannten Buch „Magdeburg, Gustav Adolf und Tilly“ (Berlin 1874) diese Vermutung aufs glänzendste als richtig erwiesen (Bd. I S. 75—118 u. 643—653). Wahrscheinlich hatte schon Falkenberg, der schwedische Kommandant, selbst die Katastrophe vorbereitet und mit einem Teile der Bürgerschaft verabredet, im äufsersten Notfall die Festung zu verbrennen, um sie nicht in die Hände der Feinde fallen zu lassen. Nun fiel der heldenmütige Falkenberg allerdings sehr bald im erbitterten Kampf gegen die anstürmenden Pappenheimer, aber sein Plan kam doch zur Ausführung. Als alles verloren war, griffen die verzweifelnden Bürger zum letzten Mittel: an allen Ecken und Enden zugleich steckten sie die Stadt in Brand und trübten dadurch des siegreichen Tilly

Freude. Er selbst bezeichnet es in einem an Maximilian von Bayern gerichteten Briefe als ein grofses Unglück, dafs es so gekommen sei, und fügt hinzu, dafs der Feind nach der allgemeinen Aussage der Gefangenen den Brand mit Fleifs und aus Bosheit angestiftet habe, damit die Stadt den Kaiserlichen nicht zu gute komme. Und Maximilian gegenüber hatte er doch gewifs keine Ursache, dies zu schreiben, wenn es nicht die Wahrheit gewesen wäre.

5) Die Frankreich betreffenden Bestimmungen des westfälischen Friedens. Dafs nicht nur in unseren Lehrbüchern, sondern auch in gröfseren Geschichtswerken die Angaben über die Bestimmungen des zu Münster zwischen dem Kaiser und Frankreich abgeschlossenen Friedens meist unrichtig oder doch unklar sind, ist nicht wunderbar, denn das Verhältnis, welches damals für das deutsch-französische Grenzgebiet geschaffen wurde, ist so eigentümlich und verworren, dafs es gar kein leichtes Stück Arbeit ist, sich ein richtiges Bild davon zu machen. Und doch ist es nötig, hier Klarheit zu schaffen, wenn dem Schüler nicht das Verständnis dieser doch so wichtigen Friedensbedingungen zur Unmöglichkeit gemacht werden soll.

Zunächst fehlen fast überall neben den stets hervorgehobenen zehn Städten des Elsafs die vierzig Reichsdörfer, deren Erwähnung sich schon deshalb sehr empfiehlt, weil von ihrem Vorhandensein der Schüler sonst vielleicht überhaupt nie etwas erfährt. Dann ist es irreführend, wenn gesagt wird, es sei die Vogtei über „zehn Reichsstädte“ im Elsafs an Frankreich abgetreten worden, denn der Schüler wird dadurch zu der Meinung verleitet, es habe deren noch eine ganze Anzahl aufserdem gegeben — und nicht wenige Lehrer teilen diese Ansicht. In Wirklichkeit aber sind jene zehn Städte aufser dem eine Sonderstellung einnehmenden Strafsburg alle elsässischen Reichsstädte, die es überhaupt gab; es sind nicht „zehn Städte“, sondern „die elsässischen Zehnstädte“, die seit 1353 durch einen Bund geeint waren [1]. — Nun wurden aber bekanntlich im westfälischen Frieden nicht eigentlich diese Städte selbst an Frankreich abgetreten, sondern nur die Landvogtei oder Schutzherrschaft über sie, die seit 1542 in den Händen der Habsburger gewesen war und die z. B. die Gerichtsbarkeit nicht in sich schlofs [2]). Die Städte blieben also auch nach dem Übergang der Landvogtei an die französische Krone reichsunmittelbar, und in Artikel 87 des münsterschen Friedensinstruments wird das ausdrücklich ausgesprochen. Das mufs, meine ich, scharf hervorgehoben werden, gerade weil das nun für die Städte entstehende Verhältnis so absonderlich ist.

Oft fehlt ferner neben der österreichischen Landgrafschaft Ober- und Unter-Elafs der Sundgau. Wer sich aber einmal nicht damit begnügen will, im allgemeinen von „den österreichischen Besitzungen im Elsafs“ zu

---

[1]) Der Genauigkeit halber mag nicht unerwähnt bleiben, dafs zu diesem Bund seit 1511 auch Landau gehörte, das doch nicht im Elsafs lag. Dagegen schied — und so wurde die Zehnzahl wieder hergestellt — Mühlhausen 1515 aus und schlofs sich der Eidgenossenschaft an, bei der es bis 1798 blieb.

[2]) Vgl. hierüber und über diesen ganzen Abschnitt die genauen Ausführungen von Baldamus in Droysens Allgemeinem historischen Handatlas (1886) S. 45.

sprechen, sondern zwischen Ober- und Unter-Elsafs unterscheidet, der mufs billigerweise auch den Sundgau erwähnen, da doch das habsburgische Elsafs in drei Teile zerfiel.

Endlich würde es meiner Ansicht nach sehr zur Vereinfachung und Klarstellung dienen, wenn mehr, als es meist geschieht, hervorgehoben würde, dafs überhaupt alles, was Habsburg am linken Rheinufer an Besitzungen und Rechten besafs, an Frankreich überging, während alles andre, nicht Habsburgische, durch die Abmachungen des Friedens nicht berührt wurde.

Wenn ich mir nach dem allen einen Vorschlag zur Fassung der betreffenden Friedensbestimmungen erlauben darf, so wäre es dieser:

„Frankreich erhält:

I. In Lothringen: die Bestätigung des Besitzes von Metz, Toul und Verdun.

II. Im Elsafs:

1. Alle Besitzungen und Rechte des Hauses Österreich auf dem linken Rheinufer, nämlich
   a) Den Sundgau.
   b) Die Landgrafschaft im Ober- und Unter-Elsafs (ursprünglich ein Amt, damals aber schon Besitz).
   c) Die Landvogtei in den zehn zu einem Bunde vereinten Reichsstädten des Elsafs und in den vierzig Reichsdörfern.
2. Das ebenfalls österreichische Breisach auf dem rechten Rheinufer.
3. Das Besatzungsrecht von Philippsburg.

Frankreich bekam dies alles als souveränen Besitz, nicht als Reichslehen; wohl zu merken ist aber, dafs es trotzdem von den Zehnstädten nur die Landvogtei oder Schutzherrschaft erhielt, während die Städte selbst frei und reichsunmittelbar blieben; in der Folge half ihnen das freilich nichts. — Strafsburg, die einzige nicht zum Zehnstädtebund gehörige reichsunmittelbare Stadt, blieb ebenso wie die Bistümer, Reichsabteien und sonstigen Gebiete im Elsafs beim Reich.“

Die vielleicht für manche allzuweit gehende Ausführlichkeit dieser Fassung findet ihre Entschuldigung wohl in dem ganz besonderen Interesse, welches wir Deutschen dem Elsafs und dem Streit darum entgegenbringen.

Rostock. Rudolf Lange.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Georg Friedrich, Die persönliche Kraft und ihre Bedeutung für die geistige und physische Lebensthätigkeit des Menschen. München, Gg. Friedrichsche Buchhandlung, 1889. 26 S. 0,75 M.

2. Th. Born, Über die Negation und eine notwendige Einschränkung des Satzes vom Widerspruche. Ein Beitrag zur Kritik des menschlichen Erkenntnisvermögens. Leipzig, Wilh. Friedrich. 91 S.

3. Ewald Haufe, Die natürliche Erziehung. Grundzüge des objektiven Systems. Meran, F. W. Ellmenreichs Verlag, 1889. III u. 480 S. 6 M.

4. A. Marx, Hülfsbüchlein für die Aussprache der lateinischen Vokale in positionslangen Silben. Mit einem Vorwort von Franz Bücheler. Wissenschaftliche Begründung der Quantitätsbezeichnungen in den lateinischen Schulbüchern von Hermann Perthes. Zweite Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. XII u. 84 S. — Aus der im ganzen beschränkten Anzahl von Änderungen, die sich als geboten herausstellten, dürfte die wichtigste die sein, dafs bei den Verben, deren Stamm auf eine Media ausgeht, nicht mehr ohne weiteres überall der Stammvokal im Perfektum und Supinum als lang bezeichnet wird.

5. Ed. Büttner, Orthographisches Übungsbuch für Schüler, Beigabe zu dem „Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung" herausgegeben. Zweite umgearbeitete Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. 59 S.

6. Ernst Martin, Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Nôt, zu den Gedichten Walthers von der Vogelweide und zu Laurin für den Schulgebrauch ausgearbeitet. Elfte verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. 104 S.

7. G. Müller-Frauenstein, Handbuch für den deutschen Sprachunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. Zur Sprachgeschichte und Sprachlehre. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goebel), 1889. VIII u. 203 S.

8. Friedr. Martens, Die Anfänge der französischen Synonymik. Oppeln, Eugen Francks Buchhandlung (Georg Maske), 1887. 37 S. 1,20 M.

9. E. O. Lubarsch, Über Deklamation und Rhythmus der französischen Verse. Zur Beantwortung der Frage: Wie sind die französischen Verse zu lesen? Aus dem Nachlafs des Verfassers herausgegeben von E. Koschwitz. Oppeln und Leipzig, Eugen Francks Buchhandlung (Georg Maske), 1888. VI u. 50 S.

10. Chateaubriand, Itinéraire de Paris à Jerusalem, im Auszuge. Reisebilder aus dem Süden (Griechenland, Palästina, Nordafrika). Zusammengestellt und erklärt von W. Kühne. 3. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. 112 S.

11. Cornell University. Studies in classical philology, edited by Isaac Flagg, William Gardner Hale, and Benjamin Ide Wheeler. Ithaca, N. J., published by the university. Nr. 1 und 2. The cum-constructions: their history and functions. Part. I: Critical, by William Gardner Hale. 74 S. 1887. Part. II: Constructive, by William Gardner Hale. 260 S. 1889.

12. Carl Hefsler, Die deutschen Kolonieen. Beschreibung von Land und Leuten unserer auswärtigen Besitzungen. Mit 4 Karten und zahlreichen Abbildungen. Metz, Georg Lang, 1889. 111 S.

13. Victor Duruy, Geschichte des römischen Kaiserreichs von der Schlacht bei Actium und der Eroberung Ägyptens bis zum Einbruche der Barbaren. Übersetzt von Professor Dr. Gustav Hertzberg. Mit ca. 2000 Illustrationen. 93.—98. Lieferung à 80 Pf. Leipzig, Schmidt & Günthers Verlag. — Die Geschichte wird weiter geführt bis Constantius II. Die Illustrationen sind auch in diesen Heften wieder ganz vorzüglich. Das grofsartige Werk, welches in kurzem vollendet vor uns liegen wird, kann den Bibliotheken zur Anschaffung sehr empfohlen werden.

14. F. Zschech, Historisches Hilfsbuch für den Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte, zum Gebrauche auf den unteren Stufen höherer Lehranstalten. 2. Auflage. Leipzig, Teubner, 1888. 87 S. Wegen der übersichtlichen und in frischem, ansprechendem Tone geschriebenen Darstellung für Quarta zu empfehlen.

15. A. Gehrke, Grundrifs der deutschen Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Auflage. Wolfenbüttel, J. Zwifsler, 1888. 197 S. 1,80 M. Ebenfalls übersichtlich und ansprechend geschrieben und für den Gebrauch in Tertia zu empfehlen, wenn überhaupt ein Buch mit zusammenhängender Darstellung dem Unterricht zu Grunde liegen soll.

16. Ad. Dick, Observationes philologicae de Martiano Capella emendando altera pars. (St. Gallen, Kantonschule 1889).

17. Hesiodos' Mahnlieder an Perses von A. Kirchhoff. Berlin, Verlag von Wilhelm Hertz (Bessersche Buchhandlung), 1889. VIII u. 84 S. 2,40 M. — S. 1—31 Text, S. 33—84 Erläuterungen. „Der alte Liedercyklus, welcher den Kern und Grundstock des Ganzen (der ἔργα καὶ ἡμέραι) bildet, ist durch gröfsere Schrift hervorgehoben, die einzelnen Lieder, welche die Überlieferung schon frühzeitig infolge allmählich einreifsenden Mifsverständnisses der Gliederungsform zusammenzog und äufserlich von einander nicht mehr schied, sind von einander abgesetzt und besonders numeriert worden, während alle später hinzugekommenen Zusätze der verschiedensten Zeiten in kleinerer Schrift gehalten erscheinen. Die Einschiebungen, welche einzelne dieser Zusätze sich ihrerseits haben gefallen lassen müssen, sind in eckige oder runde Klammern gesetzt worden“ (Vorw. S. VI).

18. E. Hübner, Bibliographie der klassischen Altertumswissenschaft. Grundris zu Vorlesungen über die Geschichte und Encyklopädie der klassischen Philologie. Zweite vermehrte Auflage. Berlin, Verlag von Wilhelm Hertz (Bessersche Buchhandlung), 1889. XIV u. 434 S. — Sehr reichhaltiges, wohlgeordnetes Material.

19. Konrad Zacher, Die Handschriften und Klassen der Aristophanesscholien. Mitteilungen und Untersuchungen. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. 6 M. (Besonderer Abdruck aus dem 16. Supplementbande der Jahrbücher für klassische Philologie mit den Seitenzahlen 503—744.)

20. B. Heisterbeck, Fragen der ältesten Geschichte Siciliens. Berlin, S. Calvary & Co., 1889. I u. 106 S. 4 M. (Berliner Studien für klassische Philologie und Archäologie. Neunter Band, drittes Heft.)

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die neueste Geschichte auf der obersten Stufe des Gymnasialunterrichtes.

Wenn man die Entwickelung des Geschichtsunterrichtes an unseren höheren Lehranstalten ungefähr 150 Jahre rückwärts verfolgt, so begegnet in den Franckeschen Schulen eine so vortreffliche Organisation desselben, daſs man auch hierin den eminenten pädagogischen Geist des Halleschen Reformators bewundern muſs. Daſs er die universalhistorische Tendenz festhielt, wird man ihm nicht zum Vorwurfe machen können, wenn man bedenkt, daſs die Zeit Ludwigs XIV. auch heute nicht viel anders behandelt werden kann, und daſs die Idee des heiligen römischen Reiches, von der die damalige Zeit noch immer beherrscht wurde, eben mit Notwendigkeit diese Auffassung begründete. Francke war es völlig deutlich, daſs der geschichtliche Unterricht bis auf die Gegenwart („bis Carolum VI") geführt werden müsse; denn die Geschichte gilt ihm als ein Lehrfach, welches mit Rücksicht auf die Forderungen des praktischen Lebens gewählt und betrieben werden muſs; und wie wäre es denkbar, die Gegenwart zu verstehen, wenn man die Vergangenheit nicht ohne Unterbrechung an sie anknüpfte? Er hat wahrhaftig die erzieherische Bedeutung des geschichtlichen Unterrichtes nicht unterschätzt; aber der Wert derselben für das praktische Leben und die Beziehung derselben zur Gegenwart stand ihm in erster Linie. So blieb es im vorigen Jahrhundert.

Die gewaltige Zeit der Befreiungskriege erschien nach einer langen Periode kläglicher nationaler Erniedrigung und materiellen Elends als ein Markstein, über den hinaus die Gegenwart den Zeitgenossen wert- und bedeutunglos erscheinen konnte. Schon die Errungenschaften der Friedensschlüsse waren unbefriedigend und muſsten dem hochgespannten nationalen Geiste dieser Tage als eine herbe Enttäuschung gelten, und von der immer weniger den idealen Hoffnungen entsprechenden Wendung der deutschen

Angelegenheiten wandte sich die unbefriedigte Sehnsucht gerne immer von neuem jener grofsen Zeit der Wunder zu, in welcher der Glaube Berge versetzt zu haben schien. Der immer kleinlicher und engherziger werdende politische Geist der Regierenden und der Regierten empfand es nicht als Anomalie, dafs auch nach Verflufs von Jahrzehnten seit jener Zeit die Weltgeschichte nichts gezeitigt haben sollte, was der Kenntnisnahme des Jugendunterrichtes wert gewesen wäre, und noch nach den Ereignissen von 1854, 1859, 1863, 1864 und 1866 wurde ganz vereinzelt die Frage aufgeworfen, wie es zu verantworten sei, dafs die gesamte deutsche Jugend aufwuchs in der Fiction, seit 1815 sei die Welt stillgestanden. Man warnt nach den grofsen Erfolgen von 1870 und 71 vor Chauvinismus; war es aber nicht auch eine Art — freilich absonderlichen — Chauvinismus, dafs man that, als gehe einen all das nicht an, was in dieser Zeit nicht etwa blofs die Karte von Europa geändert, das innere und äufsere Leben der grofsen Kulturstaaten von Europa umgestaltet, sondern in das gesamte wirtschaftliche und Kulturleben ganz neue Faktoren und Mächte eingeführt hatte? Er läfst sich dieser Zustand zum Teil erklären durch die eigentümliche Entwickelung, welche die Gymnasial-Pädagogik genommen hatte. Mit ihrer fast ausschliefslichen Tendenz auf das Methodische und mit ihren tief idealen Konzeptionen vertrug es sich recht wohl, dafs man die Forderungen des wirklichen Lebens unberücksichtigt liefs. Die Methode konnte eigentlich an der griechischen und römischen, vielleicht noch an der orientalischen Geschichte ihre Bedürfnisse vollauf befriedigen; sie that schon ein Übriges, wenn sie Mittelalter und Neuzeit in den Lehrplan aufnahm; dafs der Bürger der modernen Welt auch von dieser wirklich etwas Ordentliches zu wissen brauche, galt — und gilt mannichfach — als ein banausischer Utilitäts-Standpunkt, den man gar nicht verächtlich genug behandeln konnte. Wurde doch längere Jahre ernsthaft beabsichtigt, die oberste Stufe der Gymnasien der griechischen und römischen Geschichte zu überlassen. Die harmlos republikanische Schwärmerei der philologischen Kreise konnte sich aus der trostlosen Gegenwart in die ihrem befangenen Blicke glänzend erscheinende Zeit der griechischen uud römischen Freiheit flüchten.

Wandel schuf hier erst der grofse Kampf von 1870 und 71: seine Ergebnisse liefsen sich mit dem besten Willen nicht mehr ignorieren. Aber während in einzelnen kleineren Staaten schon 1877[1]) die von einzelnen Pädagogen gestellte Forderung in die Lehrpläne Aufnahme fand, dafs der Geschichtsunterricht bis zu dieser neuesten grofsen Zeit fortgeführt werden müsse, geschah dies für Preufsen allgemein[2]) erst durch die Lehrpläne von 1882,

[1]) z. B. im Lehrplan f. d. Gymn. d. Grofsh. Hessen § 6.

[2]) Die Entwickelung s. in dem Ref. d. 3. schlesw.-holsteinschen Dir.-Konf. S. 87 f.

in denen durch die Forderung einer Kenntnis der epochemachenden Begebenheiten der Weltgeschichte auch den Jahren 1870 und 71 ihre Berücksichtigung gesichert ist. Damit ist es theoretisch anerkannt, dafs wenigstens bis zum Jahre 1871 der abgehende Schüler mit der Geschichte der neuesten Zeit bekannt geworden sein müsse. Ich wünsche mit der Betonung der theoretischen Anerkennung keinen Anstofs zu geben; aber einmal wird es, da die Stundenzahl für die Geschichte nicht erhöht worden ist, jetzt doch auch nicht erheblich anders als früher sein, wo zwar das Jahr 1815 als Ziel aufgestellt war, der wirkliche Unterricht aber nicht ganz selten bei oder in der französischen Revolution Halt machte. Sodann kommt oder sollte wenigstens eine erweiternde Wiederholung der Geographie in Prima dazu kommen, die früher bei der Grenze von 1815 ebenfalls regelmäfsig nicht vorgenommen wurde. Ich fürchte, wenn die von Jäger vorgeschlagenen missi dominici einmal eine recht eingehende Umschau hielten, sie würden finden, dafs auch die Fortführung der neuesten Geschichte bis zum J. 1871 einstweilen noch vielfach ein frommer Wunsch ist, der zwar in Versammlungen und Lehrplänen als berechtigt anerkannt, aber damit noch lange nicht Thatsache wurde. So läfst sich z. B. Stunde für Stunde nachweisen, dafs bei einem Abschlusse der Geschichte in U I. mit der Reformation und einer wirklich brauchbaren Behandlung der Geographie die Erreichung der Grenze von 1871 völlig unmöglich ist, wenn der Unterricht etwas anderes sein soll als ein Erlernen von Jahreszahlen und Thatsachen oder ein universitätsmäfsiger Vortrag des Geschichtslehrers. Aus diesem Grunde schien es mir nicht ganz überflüssig, den wiederholt behandelten Gegenstand von neuem zu erörtern. Ich vermag wenigstens zwei Dinge für mich anzuführen, die nicht ganz häufig sind: erstens habe ich den Unterricht bis zum Jahre 1871, ja darüber hinaus — seit 15 Jahren erteilt, sodann ist es mir in diesen 15 Jahren noch nicht einmal widerfahren, mit meinem Pensum nicht fertig zu werden. Dabei habe ich beide Primen vereinigt und getrennt unterrichtet und in jedem Jahre abwechselnd die Geographie von Europa und den aufsereuropäischen Erdteilen in der Weise vorgenommen, wie dies S. 548 meines Handb. d. prakt. Pädag. dargelegt ist.

Ehe ich aber an die mehr methodische Frage herantrete, mufs noch eine Vorfrage erledigt werden, die inhaltlicher Art, aber für die Beantwortung der ersteren nicht unerheblich ist. Man steht in den Unterrichtsfragen, wie sonst im Leben, häufig unbewufst unter dem Banne der Gewohnheit und der Überlieferung, so dafs manches unbesehen als „selbstverständlich“ angesehen wird, was eigentlich bei genauer Betrachtung gar keinen Anspruch darauf hat. Die jetzige Generation der Lehrenden steht meist noch unter dem Eindrucke, dafs die Geschichte nicht über das Jahr 1815 hinaus geführt wurde, und findet es „selbstverständlich“, dafs

das Jahr 1871 einen ähnlichen Abschlufs für längere Zeit bilde. Ja bei der Schwierigkeit, trotz gleicher Zeitdauer, auch nur die Grenze von 1815 zu erreichen, scheint die Ausdehnung bis zum Jahre 1871 das Äufserste, was überhaupt erreicht werden könnte, und bis jetzt sind die Stimmen vereinzelt, welche meinen, dafs auch die letztere Grenze heute bereits nicht mehr einzuhalten sei. Es würde unfruchtbar sein, hier die Frage zu untersuchen, ob jener Abschlufs mit dem Jahre 1815 mehr als ein halbes Jahrhundert hindurch begründet war; wäre diese Frage aber selbst in diesem Sinne zu beantworten — ich bin nicht dieser Ansicht —, so liegen doch die Verhältnisse nach dem Jahre 1871 erheblich anders als nach dem Jahre 1815. In letzterem wurde der Traum der deutschen Einheit getäuscht, in ersterem erfüllt; dort war die deutsche Ohnmacht, hier die deutche Macht das Ergebnis der Kämpfe, 1871 wurde das deutsche Kaiser-Reich geschaffen. Jetzt besitzt jeder deutsche Bürger in diesem Reiche eine Reihe von wichtigen Pflichten und Rechten, und die Erörterung tiefgreifender politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher Fragen beschäftigt die ganze Nation. Konnte es bei der Ansicht vom beschränkten Unterthanenverstande nach dem Jahre 1815 unerheblich scheinen, wie sich in den Köpfen der Gebildeten die Zeit spiegelte, so kann es doch heute sicherlich nicht dem Zufalle überlassen bleiben, wie die künftigen Generationen bezüglich ihrer Vorstellungen über die geschichtlichen Verhältnisse, über die daraus erwachsenden Pflichten, über die daraus entspringenden staatlichen und gesellschaftlichen Fragen aufwachsen werden. Die Geschichte kann auch nicht mit dem Jahre 1871 abschliefsen. Sie könnte es jetzt frühestens mit dem Jahre 1888, in dem der glorreiche Stifter des neuen Reiches starb, in dem nach der kurzen Regierung des Märtyrers auf dem Throne der jetzige Kaiser zur Herrschaft gelangte. Aber man braucht überhaupt kein Endjahr zu bestimmen, vielmehr mufs, ähnlich wie dies im vorigen Jahrhundert geschah, durch den Geschichtsunterricht die Verbindung der Gegenwart mit der Vergangenheit hergestellt werden. Selbstverständlich mufs dies mit Einschränkung geschehen, die ja allein schon durch die Zeit geboten ist. Das fehlende Verständnis kann ich dabei nicht als Hindernis gelten lassen. Denn diese Behandlung fällt der Natur der Sache nach an das Ende des Gymnasialkurses, und da wird doch wohl ein junger Mensch bezüglich seines Fassungsvermögens ebenso weit sein, wie acht Wochen später, wenn er etwa Vorlesungen über neueste Geschichte an der Hochschule hört. Und die Lehrpläne von 1882 verlangen ja sogar, dafs der abgehende Schüler die Befähigung besitzen solle, „die bedeutendsten klassischen Geschichtswerke mit Verständnis zu lesen". Diese beschränken sich aber nicht, wie die Schule dies mufs, auf die Elemente. Denn es braucht kaum besonders gesagt zu werden,

auch diese Behandlung der obersten Stufe mufs, wie überall in der Schule, sich auf die Elemente beschränken, und sie kann dies, wenn sie gruppierend verfährt und die Fortführung bis in die Gegenwart nur als natürliche Wirkung früher erkannter Thatsachen und Verhältnisse erscheinen und meist mit Hülfe der Analogie erkennen und verstehen läfst, wie dies weiter unten nachgewiesen werden soll.

Jeder Unterricht, der methodisch verfährt, bedarf der Zeit, und es ist eine sonderbare Verkennung der Verhältnisse des menschlichen Geistes, wenn man meint, es könne auf methodischem Wege die Zeit entbehrlich gemacht werden; ohne sie ist eine ausreichende Assimilierung und Association des neu aufzunehmenden Unterrichtsstoffes gar nicht möglich, weil diese nur durch stete Wiederholung und Einreihung in immer neue Zusammenhänge mit wechselnden Gesichtspunkten herbeigeführt werden kann. Darum ist die richtige Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes von Wichtigkeit. Im allgemeinen ist nun dieselbe so geordnet, dafs der Sekunda die alte, der Prima die mittelalterliche und neuereGeschichte nebst Wiederholungen der alten zugewiesen wird. Da es nicht die Absicht dieser Abhandlung ist, Zukunftspläne zu entwerfen, sondern auf Grund der teils bestehenden Gesetzgebung, teils der faktischen Verhältnisse eine richtige Verteilung herbeizuführen, so wird die eben angegebene Anordnung des Lehrstoffes vorausgesetzt. Die staatlichen Lehrpläne verhindern an und für sich eine Übertragung eines Teiles der römischen Geschichte nach U II so wenig, wie eine Fortführung der letzteren bis über die Zeit der Völkerwanderung hinaus in O II. Vom pädagogischen Standpunkte aus liefsen sich begründete Bedenken ebenso wenig erheben, wenn man nur im Auge behält, dafs die Aufgaben des Unterrichtes die möglichst innige Verbindung aller Lehrfächer ist. Die Annahme, dafs der Unterricht in der griechischen Geschichte das eine, der in der römischen Geschichte das andere Jahr der Sekunda ausfüllen müsse, gehört eigentlich einer sehr materialistischen Auffassung des Unterrichtes an und enthält gleichzeitig eine Konsequenz jenes Fachunwesens, welches einer der gröfsten Schäden unserer höheren Schulen ist. Wäre dieser Standpunkt berechtigt, so müfste das Pensum der Quarta sofort geändert werden, da in dieser Klasse zu der angeblichen Unverträglichkeit der beiden Materien noch die geringe geistige Potenz der Schüler hinzukommt. Aber es mag zugegeben werden, dafs der Unterricht in der griechischen Geschichte durch eine reichlichere Herbeiziehung der orientalischen, insbesondere aber durch eine verständige Berücksichtigung der Kulturgeschichte in weiterem Sinne, wobei es sich um Erarbeitung einer Reihe von geschichtlichen Grundbegriffen durch die Schüler handeln würde, den gröfsten Teil eines Jahres auszufüllen vermag, wenn vielleicht auch die wirkliche Ausführung dieser Aufgaben nicht allzu häufig sein

wird. Wenigstens tritt die Empfindung, dafs das geschichtliche Pensum der U II zu klein sei, vielfach hervor. So verlegt z. B. der hess. Lehrplan von 1884 eine Wiederholung der neueren Geschichte in diese Klasse, Junge schlägt vor, die Zeit von 1815 bis 71 im ersten Semester der U II zu behandeln u. a. m. Jedenfalls aber wird der Unterricht in der römischen Geschichte weiter gelangen müssen, als er herkömmlich geführt wird. Die Kaiserzeit ist jetzt in der Regel nichts als eine Nomenklatur mit einigen mehr oder minder nichtssagenden Urteilen. Was sie sein kann und werden mufs, habe ich in dieser Zeitschrift[1]) dargelegt. Aber das hier bezeichnete Ziel kann nur erreicht werden durch Beschränkung der republikanischen Geschichte. Letztere kann sehr leicht erzielt werden, wenn die Königszeit summarisch und die Kriegsgeschichte bis zum tarentinischen Kriege nur in ihren Ergebnissen dargestellt wird. Auch die punischen Kriege enthalten der sagenhaften Elemente mehr als genug. Dazu kommt, dafs an der Liviuslektüre die Möglichkeit gegeben ist, den zweiten punischen Krieg typisch zu behandeln, vorausgesetzt, dafs, wie Natur und Theorie verlangen, der Unterricht in Geschichte und Sprachen in einer Hand liegt. Die Kriegsgeschichte der folgenden Jahrhunderte ist ebenfalls kurz zu behandeln, da sich hier in gleicher Weise durch ein Zurückgreifen auf die Cäsarlektüre an dem gallischen Kriege ein typisches Beispiel geben läfst. Auf diese Weise bleiben der Republik 6, der Kaiserzeit 2 Monate, während der geographischen Behandlung 1 Monat zufällt. Der Unterricht der Ober II mufs — im Anschlufs an die Cäsarlektüre — noch einen typischen Abschlufs der germanischen Wanderungen geben, während die innere Bildung der germanischen Staaten auf römischem Boden die erste Aufgabe der U I ist. Da in der Verfassung und Verwaltung überall der Einflufs des Kaiserreichs zu erweisen ist, so ist hier sofort die erste immanente Repetition der in O II behandelten Kaiserzeit gegeben. Für die Auswahl des Stoffes in II und I im einzelnen verweise ich auf mein Handb. d. prakt. Pädagogik § 53.

In beiden Primen müssen je 4—5 Wochen der Geographie bleiben. Auch für Repetitionen der griechischen und römischen Geschichte wird ziemlich allgemein einige Zeit verlangt, in der Regel mit Rücksicht auf die Reifeprüfung. Ich halte diese Forderung indessen, wenn der Sekundaunterricht seine Schuldigkeit gethan hat, nicht nur nicht für gerechtfertigt, sondern sie ist methodisch sogar verfehlt, wenn nämlich die einzelnen Fächer nicht isoliert, sondern verbunden sind; im Geschichtsunterricht selbst erfolgen nur immanente Wiederholungen. Dies soll ausführlicher gezeigt werden. Die Forderung, dafs für die alte Geschichte besondere Repetitionen angesetzt werden sollen, ist eine

[1]) 1887 S. 8—21.

Folge des gänzlich in Fachsystem aufgelösten Unterrichtes der obersten Stufe. Der altsprachliche Unterricht bietet nicht nur viele Gelegenheiten, sondern er fordert geradezu zu Geschichtswiederholungen heraus. Selbst wenn die Lektüre so ungeschickt wie möglich gewählt wird, ist es nicht möglich, Repetitionen zu vermeiden. Die ciceronianischen und demosthenischen Reden, Thukydides, Tacitus, die philosophische Lektüre, selbst Homer können nicht verstanden werden, wenn nicht beständig Teile des Geschichtspensums erneuert werden. Und wozu ist die altsprachliche Lektüre auf dieser Stufe vorhanden, wenn sie nicht inhaltliche Vertiefung der Geschichtskenntnisse herbeiführt? Eine Vertiefung ist aber nicht möglich, wenn nicht schon eine gewisse Tiefe erreicht ist. Wie soll aber umgekehrt die Schriftstellerlektüre erfolgreich werden, wenn nicht die inhaltlichen Verhältnisse bekannt sind? So wird Thukydides 1, 1—23 zur Wiederholung der griechischen Vorgeschichte Veranlassung geben, Abschnitte aus den folgenden Büchern zur Vertiefung der Kenntnis des peloponnesischen Krieges, so Demosthenes zur Fixierung der Beziehungen Athens zu Griechenland, Persien und Makedonien, Platos Apologie zur Wiederholung der dorischen Staats-Einrichtungen, so Tacitus zur Zusammenfassung der römischen Verfassung, der Hauptkriege, der Institutionen der Kaiserzeit. Aber diese Befestigung des Wissens in der alten Geschichte durch den Lektüreunterricht ist nicht etwa blofs eine durch den Mangel an Zeit aufgezwungene Mafsregel, sondern sie ist eine ganz unentbehrliche Voraussetzung, wenn mit der so oft gepredigten und so selten durchgeführten Konzentration Ernst gemacht werden soll. Der Einwand, dafs die Aufgabe des Geschichtslehrers nicht von dem Vertreter des Lateinischen und Griechischen gelöst werden könne, ohne die Einheitlichkeit der Auffassung zu gefährden, kann überhaupt nicht mehr gemacht werden, wenn, wie es sein mufs, dieser sprachlich-historische Gesamtunterricht in einer Hand liegt. Er bedeutet aber auch sonst nicht viel; denn das Gymnasium soll ja keine Historiker ausbilden, sondern junge Leute, die gelernt haben, aus historischen Thatsachen ein bescheidenes historisches Urteil zu schöpfen und die imstande sind, mit Hülfe fremder Geschichte ein besseres Verständnis der eignen zu gewinnen; zu beiden mufs aber jeder sprachliche und jeder historische Unterricht seinen Beitrag leisten, und jeder Lehrer mufs imstande sein, die rechte Verwertung der Thatsachen herbeizuführen, da es sich überall nur um elementare Geschichtskenntnis handeln kann.

Damit soll indessen durchaus nicht gesagt sein, dafs die Wiederholungen auf den sprachlichen Unterricht beschränkt bleiben müssen. Vor allem wird der Geschichtsunterricht selbst gar nicht umhin können, wenn er richtige Reihenbildungen und Associationen herbeiführen will, überall auf die alte Geschichte zurückzugreifen. Mag man z. B. von dem äufsersten Endpunkte der

Gegenwart ausgehen, der sich in der Reihe „Völkerwanderung“ als die Auswanderung nach den fremden Weltteilen (Amerika, Australien, auch Afrika) darbietet, oder mag man die Kreuzzüge betrachten, so wird man stets die Reihe: Griechische Wanderungen und Kolonisation — Germanische Wanderungen (Völkerwanderung im engeren Sinne) — Kreuzzüge — Auswanderung und Kolonisation der Neuzeit wieder durchlaufen müssen. Die Erfindung des Schiefspulvers wird Gelegenheit geben, eine kurze Zusammenfassung der Kriegführung von der homerischen Zeit bis auf jenen Zeitpunkt herbeizuführen. Die Frage nach den Pflichten und Rechten des Bürgers im deutschen Reiche kann nicht ohne eine Vorführung der im Altertum gemachten Lösungsversuche behandelt werden, und wenn man die neuesten Bestrebungen der Franzosen betrachtet, mit Hülfe von Biserta, des Kanals du midi und der kolossalen Einschiffungsveranstaltungen in Toulon und Marseille im Sinne Napoléons I. „das Mittelmeer zum französischen Binnensee zu machen“, so wird selbst schon die Lokalität dieser neuesten und wichtigsten französischen Schöpfung nicht weit von der Stelle des alten Karthago und die dadurch in erster Linie herbeigeführte Bedrohung Italiens dazu auffordern, die Ziele und Aufgaben der punischen Kriege entwickeln zu lassen. Die Fälle der Veranlassung zu immanenten Wiederholungen ist geradezu unerschöpflich. Bedarf es noch des besonderen Nachweises, dafs nur durch solche unablässige Verknüpfung und Einreihung in einen gröfseren Zusammenhang ein einigermafsen sicheres und wertvolles, dabei durchaus nur e l e m e n t a r e s Wissen erreicht werden kann? Ich halte die Forderung des preufsischen Gymnasiallehrplanes von 1882, dafs den Schülern durch den Geschichtsunterricht „die Befähigung gegeben werden solle, die bedeutendsten klassischen Geschichtswerke mit Verständnis zu lesen“ für etwas hoch gegriffen; aber wenn dieses Ziel überhaupt erreicht werden kann, so bin ich sicher, dafs es nur auf diesem Wege zu erreichen ist. Dafs auch im deutschen, im französischen Unterrichte — man denke an Montesquieu, Thiers, Ségur — eine Menge von Veranlassungen sich findet, welche unmittelbar zu immanenten, vertiefenden und zusammenfassenden Wiederholungen einladen, braucht nicht besonders ausgeführt zu werden, ein kurzer Blick in das Inhaltsverzeichnis der Prosa-Lesebücher für die oberste Stufe giebt hierfür ausreichenden Beweis. Oben wurde für den Geographieunterricht ein bestimmter Zeitraum gefordert; ganz wie in der Geschichte wird hier überall der Anschlufs an die alte Geschichte sich ungesucht und unabweisbar bieten, war doch in den aufsereuropäischen Weltteilen jene Zeit meist die höher kultivierte gegenüber der Gegenwart.

Auf diese Weise wird der Prima-Unterricht lediglich für die mittelalterliche und für die neuere Geschichte frei. Es handelt sich jetzt darum, den Stoff auf die beiden Jahre richtig zu ver-

teilen. Der Grundsatz, welcher oben für das Verhältnis der griechischen und römischen Geschichte entwickelt wurde, gilt in erhöhtem Mafse für die mittlere und neuere Geschichte.

Wenn man früher bei dem J. 1492 einen Einschnitt machte, so war derselbe ebenso berechtigt und ebenso unberechtigt, wie wenn er vor dem Jahre 1517 eintrat. Denn in beiden Fällen handelte es sich um willkürliche Unterbrechungen von Entwickelungen, welche weiter zurückreichten und erst später beendet wurden. Korrekter ist der Abschlufs mit dem westfälischen Frieden, insofern hier die religiöse Bewegung, welche das ganze Mittelalter durchzieht, mit der definitiven Gleichberechtigung des Protestantismus in Deutschland einen vorläufigen Abschlufs erreicht. Aber völlig korrekt würde dieser Abschlufs erst sein, wenn nicht blofs dieser Abschlufs für Deutschland, sondern auch für die romanischen Staaten gewissermafsen typisch an Frankreich, für die germanischen an England herbeigeführt würde. Im Herbstschen Buche ist dieser Stoff zerrissen, indem die religiöse Entwickelung die Einleitung zur Entwickelung des französischen Absolutismus und zur englischen Revolution bildet. Aber diese Behandlung ist nicht gerechtfertigter als etwa ein Einschnitt nach dem westfälischen Frieden für die deutsche Geschichte, wenn dieser besagen sollte, dafs nun das religiöse Element in der deutschen Geschichte keine Bedeutung mehr hätte. Denn auch in Deutschland kommt der religiöse Gegensatz zu den politischen Faktoren hinzu, aber ausschliefslich bestimmend ist er hier so wenig wie in England und Frankreich. Ich würde also vorschlagen, die englische Geschichte bis auf Elisabeths Tod, die französische bis auf den Heinrichs IV. fortzuführen; gerade an diesen beiden Regenten läfst sich die religiöse Entwickelung der Länder nochmals typisch zusammenfassen. Zeitlich würde sich diese Aufgabe ungefär so lösen lassen, dafs 6 Monate der mittelalterlichen Geschichte bis zu Friedrichs III. Tode, 1 Monat der Geographie, 2 Monate der Reformationsbewegung auf politischem und kirchlichem Gebiete seit Maximilian I. zugewandt würden.

So wäre für Ober-Prima reichlich Zeit gewonnen, auch — was nicht weniger willkommen ist — ein einheitlicher Stoff; der Schüler würde an die Stelle vorwiegend religiöser Interessen ebenso vorwiegend politische treten sehen, mit denen sich jene hemmend und fördernd verbinden. Die englische Revolution und die Kämpfe der alten Institutionen, Kirche, Adel und Parlament gegen die aufstrebende absolute Monarchie in Frankreich bilden hier den passenden Übergang. Die eigentliche Geschichte der Neuzeit zerfällt für den Schüler in drei grofse Perioden, in deren jeder es sich um die Beseitigung der französischen Übermacht in Europa handelt; jede dieser Perioden ist wieder in sich von eigentümlichen Formen, Interessen und Fragen beherrscht. In der

ersten erringt die absolute Monarchie Frankreich die erste Stelle in Europa, in der zweiten gelingt dasselbe der Revolution und der daraus sich entwickelnden Militärdiktatur, welche sogar die seit dem Imperium Romanum und seinen deutschen Ausläufern nicht mehr erscheinende und durch das erstarkte nationale Bewufstsein mit aller Entschiedenheit verworfene Idee einer Universalmonarchie zeitigt, in der dritten wird ein ähnlicher Erfolg dem demokratischen, sich mit der Kirche und dem Nationalitätsprinzip verbündenden Kaisertum zuteil. In allen drei Phasen treten die religiösen Fragen in bestimmter, freilich jeweils recht verschiedener Form in Verbindung mit den politischen Vorgängen und Strebungen. Für die deutsche Geschichte tritt in der ersten Periode das sich zur Stellung einer Grofsmacht emporringende Preufsen beherrschend in den Vordergrund; dafs es an den Bestrebungen zur Niederwerfung der französischen Macht teilzunehmen vermag, wird dem Schüler durch die Vorführung der inneren Entwickelung dieses Staates klar. In der zweiten Periode geht die Befreiung vom napoleonischen Joche wesentlich von diesem Staate aus, dessen Erniedrigung und Wiedererhebung eines der wichtigsten Interessen für den Unterricht in dieser Zeit ist. In der dritten Periode wird das demokratisch-klerikale Kaisertum von der festgefugten preufsischen Erbmonarchie gestürzt, während durch denselben Faktor die deutsche Reichseinheit hergestellt wird. Um diese drei Hauptpunkte gruppieren sich Ereignisse von sekundärer Bedeutung. Hier wird in erster Linie bestimmend sein das Verhältnis von Preufsen und Österreich von der Erhebung Friedrichs II. an bis zum definitiven Ausschlusse des letzteren Staates aus dem deutschen Bunde im J. 1866; denn die ganze deutsche Geschichte bewegt sich ungefähr 100 Jahre lang um diesen Gegensatz, und die Ausgleichung dieses letzteren führt hinüber in die neueste Gestaltung der europäischen Verhältnisse. Die Gestaltung der nordischen Verhältnisse tritt gegenüber dieser Frage zurück, und allein die Berührung Rufslands mit Westeuropa kann erheblicher die Aufmerksamkeit beanspruchen, weil es in den Kämpfen der fridericianischen Zeit und gegen die zweite französische Übermacht bedeutsam hervortritt und die neueste Entwickelung der europäischen Staatenverhältnisse bereits sehr bedeutend, zeitweise geradezu entscheidend durch diesen Staat beeinflufst wird. Um eine Stufe tiefer steht die politische Geschichte Englands in dieser Zeit, das fast überall nur durch sein Geld Anteil an den grofsen Bewegungen nimmt, welche Europa erschüttern; seine Bedeutung liegt in dem Einflusse zur See und in seinen Kolonieen und Handelsbeziehungen, teilweise auch in seiner innern Entwickelung. Von ersteren werden speziell die Beziehungen zu Nordamerika und zu Ostindien näher zu verfolgen sein. Bei dem Befreiungskampfe des ersteren Landes darf nicht eine kurze Betrachtung der Verhältnisse unterbleiben, durch welche

die grofsen Kämpfe des Secessionistenkrieges hervorgerufen worden sind. Von den übrigen europäischen Ländern treten nach einander Polen, die Türkei und Griechenland, Dänemark und Italien in den Kreis der Betrachtung; ihre Bedeutung liegt durchgängig in der letzten Periode, auf deren Vorgänge sie teils positiv, teils negativ Einflufs üben; von den skandinavischen Reichen und denen der pyrenäischen Halbinsel sowie von der Schweiz kann, die kurzen Berührungen in der napoleonischen Zeit abgesehen, der Unterricht Abstand nehmen, da für das Verständnis der Gegenwart, welches der Ober-Primaner bei seinem Abgange von der Schule besitzen soll, diese Staaten so gut wie nicht in Betracht kommen.

Die Behandlung und die Stoffauswahl der Zeit bis 1815 kann man im wesentlichen als feststehend betrachten; im allgemeinen möchte nur zu empfehlen sein, dafs die in unseren Schulen meist allein in den Vordergrund tretende Kriegs- und Schlachtengeschichte eine Beschränkung erleiden mufs, weil dadurch ohne irgend welchen Nutzen sehr viele Zeit in Anspruch genommen wird. Ohne Nutzen, weil doch nicht eine Einsicht in den Hergang der Schlachten, sondern höchstens in den Gang des Krieges im grofsen und ganzen gewonnen werden kann, und weil eine detaillirte Behandlung weder für die intellektuelle noch für die sittliche Bildung wertvoll ist. Die durch den Verzicht auf herkömmlich mitgeschleppte, aber wenig wertvolle Thätigkeiten gewonnene Zeit wird sich nutzbringend für eine gröfsere Hervorhebung der kulturgeschichtlichen Elemente im weiteren Sinne verwenden lassen. Es genüge hier die Verweisung auf meinen Aufsatz über die Behandlung der Staatslehre in dieser Zeitschrift[1]), andere Seiten werden im Folgenden zur Verhandlung gelangen.

Bezüglich der Stoffauswahl für die neueste Geschichte, die bei beiden Pädagogen indes nur bis zum Jahre 1871 geführt wird, stehen sich die Ansichten von Herbst und Jäger gegenüber. Letzterer verlangte eine eingehende Behandlung der gesamten Zeit von 1815—71 und zwar vom universalhistorischen Standpunkte aus, Herbst dagegen wollte diese Kenntnis in sehr beschränkter Ausdehnung und lediglich vom nationalen Standpunkte gegeben wissen. Eine völlige Klärung dieser Frage ist unter diesen Umständen noch nicht eingetreten, und es wird deshalb nicht unzulässig erscheinen können, wenn hier ein Beitrag zur Lösung versucht wird. Denn nur bei fortwährender Diskussion und bei daneben hergehendem Läuterungsprozesse am

[1]) 1888 S. 401—430. Neuerdings hat eine so beachtenswerte Autorität wie Sidney Whitman geurteilt: „Eine Lücke (im Schulunterrichte) sollten die Deutschen unserer Überzeugung nach auszufüllen suchen: ein eingehenderes Studium der Volkswirtschaftslehre und der Staatswissenschaft. Das sind Dinge, welche, durch die jüngeren Generationen in die Massen gebracht, besser als die Zeitungen imstande sein werden, das Urteil des Volkes zu bilden und eine gesunde öffentliche Meinung zu erzeugen.“ Das kaiserl. Deutschland übers. v. Alexander, Berlin 1889, S. 47.

Feuer der Erfahrung wird sich allmählich eine gewisse Übereinstimmung erzielen lassen; aber gerade dieser letztere Prozefs scheint immer noch recht selten zu sein.

Dafs die Geschichte seit 1815 nicht ausschliefslich deutsche Geschichte ist, dafs vielmehr die deutsche bis zur neuesten Zeit von den allgemeinen europäischen Verhältnissen teils geradezu bestimmt, teils mehr oder minder tief beeinflufst wird, darüber kann kein Streit sein. Wenn also ein junger Mensch seine eigene Zeit verstehen soll, so kann er dies nicht, ohne diejenigen allgemeinen europäischen Verhältnisse zu verstehen, welche einen erkennbaren Einflufs auf dieselbe geübt haben oder noch üben. Dieser Einflufs kann auf politischem Gebiete vorhanden sein, also namentlich die Machtstellung Deutschlands und der übrigen Staaten betreffen, er kann aber nicht minder mächtig auf kulturgeschichtlichem Gebiete bestehen. Wir werden z. B. sicherlich keinen Augenblick Bedenken tragen, zuzugeben, dafs der abgehende Schüler den grofsen Umschwung auf dem Gebiete des Handels kennen mufs, der mit der zunehmenden äufseren Machtstellung unseres Vaterlands in einem gewissen Zusammenhange steht, der aber in einer vielleicht noch viel innigeren Verbindung sich befindet mit den grofsen Erfindungen der Neuzeit, der Dampfkraft, dem Maschinenwesen, der Elektrizität. Desgleichen werden wir wohl ziemlich allgemein zugeben, dafs der Abiturient über die Elemente der sozialen Frage Bescheid wissen soll. Alle diese Fragen sind aber keineswegs spezifisch deutsch, sondern sie sind international. So dürfte Jäger beizutreten sein, wenn er für diese Stufe die universalhistorische Auffassung verlangt. Herbst aber hat darin Recht — dies scheint mir wenigstens nach einigen mit ihm gepflogenen Unterredungen seine tiefere Absicht gewesen zu sein —, dafs er sich diesen Unterricht so dachte, als müsse Deutschland gewissermafsen den Mittelpunkt eines Spiegelzimmers bilden, dessen Wände die europäischen Hauptstaaten vorstellen sollten. Alle von diesen Seiten geworfenen Strahlen sollten dem Schüler sich immer wieder in seinem Vaterlande vereinigen, dessen Bild sie sämtlich zurückwerfen sollten. Wie viele dieser Strahlen sein sollten, war nach meiner Auffassung nicht ein für allemal entschieden, sondern dies mufste abhängig gemacht werden von der Zeit, welche für diesen Unterricht zur Verfügung stand. Ich meine also, wenn nur diese Zeitfrage entschieden ist, so wird sich eine Vereinigung der Jägerschen und Herbstschen Standpunkte denken lassen. Denn Jäger wird nicht darauf bestehen, dafs etwa Spanien mit derselben Ausführlichkeit behandelt werde wie Frankreich, oder dafs die englischen Verfassungs- und sonstigen inneren Kämpfe für den deutschen Schüler besonderes Interesse haben sollten.

Bestimmend für die Stoffwahl mufs die Beziehung zur Gegenwart sein, d. h. alle diejenigen Ereignisse und Verhält-

nisse, ohne welche die Hauptfragen der Gegenwart nicht verstanden werden können, müssen dem Schüler in einem festen, ihm verständlichen und deshalb auf elementare Kenntnisse zu beschränkenden Zusammenhange eingearbeitet und eingeordnet werden. Ich kann mir vorstellen, dafs dieser an die Spitze gestellte Satz vielfach Widerspruch finden wird; denn die Beziehung unserer Schulen zum Leben unserer Zeit ist leider in ihrer Wichtigkeit noch recht oft verkannt, und der Fundamentalsatz einer gesunden Pädagogik, dafs man fremde Geschichte auf der Schule kennen lernt, nur um die des eignen Volkes besser zu verstehen, ist von seiner Verwirklichung noch recht weit entfernt. Trotzdem mufs er bestehen und immer wieder von neuem gepredigt werden, ehe andere Gewalten unser Schulsystem in Trümmer zu schlagen versuchen. Man kann den speziösen Einwand erheben, dafs, wenn jener Satz gelte, im Laufe der Zeit sich der Stoff zum Teil immer wieder ändern werde. Dieser Einwand wird niemanden schrecken, der sich über unsere Frage klar ist; denn diese Folge ist ganz selbstverständlich und durchaus nicht zu fürchten. Ja ich gehe weiter und sage, wenn sie nicht eintreten würde, wäre überhaupt der Geschichtsunterricht ohne Wert. Derselbe wird, wenn er in seiner Tendenz ethisch wirken will, sich stets nach den sittlichen Ideen richten müssen, welche die Zeit beherrschen, aber nicht blofs nach den Ideen, sondern ebenso sehr auch nach den wechselnden Formen ihrer Verwirklichung. Die sittliche Grundidee z. B. der sozialen Frage ist uralt, die Formen, in denen dieselbe sich zu verwirklichen sucht, wechselten und werden wechseln. Für den Menschen des 19. Jahrhunderts aber wird sicherlich die Kenntnis der Versuche, welche zur Lösung dieser Frage im 18. und 19. Jahrhundert gemacht worden sind, lehrreicher und notwendiger sein als die derjenigen, welche von den antiken Sklavenstaaten herrühren. So ist es auf allen Gebieten des geschichtichen Unterrichts, und wenn man nur die Lehrbücher von etwa 50 Jahren vergleicht, so merkt man trotz des Gesetzes der Trägheit, das hier im allgemeinen herrscht, den Einflufs der veränderten sittlichen, politischen, sozialen Anschauungen und Bedürfnisse. Es soll nun im Folgenden der Versuch gemacht werden zu bestimmen, welcher Stoff erforderlich ist, wenn ein Schüler, der das Gymnasium verläfst, imstande sein soll, eine elementare historische Kenntnis der ihn umgebenden Verhältnisse zu besitzen, die ihn nicht nur zu dem Lesen guter Geschichtswerke bestimmen und antreiben, sondern auch zu dem Verständnisse derselben befähigen und ihn in den Stand setzen wird, auf der Hochschule Vorlesungen über besonders wichtige Perioden zu hören.

Keine Frage wird heute in gebildeten und ungebildeten Familien häufiger erörtert als die, ob wir Krieg oder Frieden haben werden; denn durch die allgemeine Wehrpflicht ist so ziemlich jedes

Haus in unserem Vaterlande auf das innigste an dieser Frage beteiligt. Und wenn diese Frage erörtert wird, so erscheinen Frankreich als sicherer, Rufsland wenigstens als wahrscheinlicher Gegner, während als sichere Verbündete Österreich und Italien, als unsicher England betrachtet werden. Gewifs werden in nicht wenigen Familien auch die Gründe besprochen werden, aus denen diese Gewifsheit bezw. Wahrscheinlichkeit entnommen wird; aber zu einer elementaren, schulmäfsigen Behandlung dieser Gründe wird es ebenso gewifs nur selten kommen. Diesem Mangel abzuhelfen, hat die Schule die Pflicht durch Vorführung der historischen Thatsachen.

Dem Schüler sind wiederholte Versuche bekannt, welche darauf abzielten, eine Macht zur vorherrschenden in Europa zu machen. Man wird als Einleitung zur Behandlung dieses Abschnittes dieselben zusammenstellen lassen (die deutschen Imperatoren bis auf die Staufen, die Habsburger, insbesondere Karl V., Ludwig XIV., Napoleon I.); das Ergebnis wird sein, dafs erkannt wird, wie in allen Fällen die dadurch bedrohten Länder und Völker durch ihre Vereinigung den vorherrschenden Staat zu stürzen und das Gleichgewicht wenigstens der Staaten ersten Ranges wiederherzustellen suchten. Nun werden die seit dem Jahre 1815 versuchten Störungen des europäischen Gleichgewichts vorgeführt, und der Schüler findet durch Analogieschlüsse in der Hauptsache den Verlauf derselben; die Einzelheiten ergänzen Lehrer und Leitfaden. Zwei Staaten sind hauptsächlich an diesen Störungen beteiligt, Frankreich und Rufsland. Der Schüler findet teils durch Betrachtung der geographischen (offene Grenzen Deutschlands nach Ost und West), teils durch Zusammenstellung der historischen Thatsachen (Mischbevölkerung in Lothringen und Burgund, Vernichtung des mächtigen Zwischenreichs Karls des Kühnen, Ohnmacht Deutschlands, Ludwigs XIV. Raubfahrten, Volkscharakter der Franzosen, die alte Idee Frankreichs, das Mittelmeer zu beherrschen [Ludwig IX. und die Unterwerfung von Neapel und Sicilien, seine Feldzüge in Ägypten und Nordafrika, Ludwig XIV., Napoleon I. und III. und Ägypten, die Bourbonen und Algier, die Republik und Tunis (Biserta, Canal du midi, Toulon und Marseille], Rufsland, das grofse Slavenreich, Unfähigkeit des Polentums, sich politisch zu erhalten, die Wichtigkeit der Ostseeländer für Rufsland, die byzantinische Idee in Rufsland, die griechische Kirche, die Schwäche der alternden Türkei, der religiöse und nationale Gegensatz der christlichen Balkanstaaten zu dem herrschenden Türkenvolke) die tieferen Gründe für diese Erscheinungen. Alsdann werden die Versuche der einen und der anderen Macht kurz und präzis vorgeführt. Für Frankreich genügt die Behandlung folgender Fragen: die Eroberung von Algier, die Versuche durch Unterstützung Mehemet Alis Syrien und Ägypten in ein ähnliches Verhältnis zu bringen wie

heute Tunis, der Regierung Napoleons III. mit ihren Bestrebungen, Italien abhängig zu machen und die Alpenpässe und die Seeküste zu erhalten, Belgien und Luxemburg zu gewinnen, Mexiko für den französischen Handel zu monopolisieren, den Suezkanal in französische Hände zu bringen, Preufsen zu schimpflicher Demütigung zu zwingen und einen neuen Rheinbund herzustellen, endlich der Erlangung von Tunis durch die Republik und deren Versuche, das Mittelmeer zu beherrschen und die Bedeutung des Suezkanals wieder auf anderem Wege für Frankreich zu sichern. In diesem Zusammenhange wird der Krieg von 1870 und 71 mit gröfserer Ausführlichkeit behandelt als die sämtlichen übrigen Fragen zusammen. Da das Ergebnis desselben auch eine territoriale Vergröfserung Deutschlands durch die Wiedergewinnung von Elsafs und Lothringen ist, so mufs die Stellung der Reichslande zu dem deutschen Reiche hier kurz und präzis bezeichnet werden; an Analogieen fehlt es in der römischen Kaisergeschichte nicht. Bei Rufsland wird man auseinanderhalten müssen die Versuche innerer Assimilierung und die äufsere Erweiterung. Unter ersteren Gesichtspunkt fallen die Unterdrückung der Polenaufstände und die Vernichtung der polnischen Nationalität, ferner die Kämpfe gegen die Eigenart der Finnen und der Deutschen in den Ostseeprovinzen, die Aufhebung der Leibeigenschaft, die eigentümliche Gestaltung der Grundeigentumsfragen in den ländlichen Gemeinden, unter letzteren einerseits die Versuche der Gebietserweiterungen in Europa auf Kosten der Türkei (Türkenkriege von 1829, 1854, 1877) und das Verhältnis zu den christlichen Balkanstaaten, die panslavistischen Bestrebungen, andererseits das Vordringen der russischen Macht in Asien (Kaukasus, Armenien, Turkestan, Amurland). Die Bedrohung des europäischen Gleichgewichtes durch Nikolaus I. wird kurz an dessen Verhältnis zu Preufsen und Österreich darzulegen und zu zeigen sein, wie diese Suprematie durch den Krimkrieg gestürzt wird. Hierbei wird eine präzise Fassung der orientalischen Frage durch die Schüler selbst gefunden[1]).

Hat der Schüler diese Verhältnisse verstanden, so findet er selbst, warum Österreich, Italien, Deutschland einerseits, Rufsland und Frankreich andererseits auf einander angewiesen sind; er wird auch keinen Augenblick zweifelhaft sein können, von welchen Staaten die Offensive stets ergriffen wurde, und von welchen sie auch künftig zu erwarten sein wird.

Aber auch über Englands Haltung kann er sich jetzt selbst zurecht finden. Die insulare Lage gestattet diesem Staate, nur seine eigenen Interessen zu verfolgen; es läfst sich also nur eine Beteiligung an etwaigen Kriegen erwarten, wenn vitale Interessen bedroht werden. Solche findet der Schüler in der drohenden

---

[1]) Vgl. O. Jäger, Bemerk. über d. gesch. Unterr. S. 14 f.

Schliefsung des Mittelmeeres und des Suezkanals durch die Franzosen, in der Sperrung des schwarzen Meeres und in der Bedrohung Indiens durch die Russen (Bedeutung von Afghanistan). Auch die Bedeutung von China, dessen Machtsphäre durch die Franzosen in Tonking, durch die Russen in Westturkestan bedroht ist, mufs in diesem Interessenstreite kurz klargestellt werden.

Eine zweite Gruppe bilden die Ereignisse, welche aus dem Streben nach nationaler Selbständigkeit hervorgegangen sind. Auch hier beginnt die Behandlung mit einer immanenten Repetition, wobei die Schüler die ihnen bekannten Thatsachen zusammenfassen, welche zeigen, wie jedes Volk das Bestreben hat, gegenüber einem fremden seine nationale Eigenart und Selbständigkeit zu behaupten (Perser und Griechen, Römer und Karthager, Gallier und Römer, Germanen und Römer, Heinrich III. (der Salier) und die Franzosen, Konrad II., Friedrich I. und Friedrich II. und die Italiener, Türken und Slaven bezw. Ungarn, Tiroler und Bayern, vor allem aber die Kämpfe gegen Napoleon I.). In diesen Zusammenhang werden nun eingegliedert der griechische Befreiungskampf gegen die Türken, die Losreifsung Belgiens von Holland, die Polenaufstände, die Kämpfe der Schleswig-Holsteiner gegen Dänemark, die Befreiung Italiens von der Fremdherrschaft und die allmählich sich entwickelnde Autonomie der Balkanstaaten, endlich die Auflehnung der Ungarn und Slaven gegen die deutsch-österreichische, der Iren gegen die englische Herrschaft. In dem gleichen Zusammenhang wird die panslavistische Bewegung zu besprechen, ihre Bedeutung für Österreich, die Balkanländer, selbst Preufsen kurz festzustellen sein. Aber auch auf nichteuropäische Staaten wird hierbei, wenn auch nur kurz, Rücksicht zu nehmen sein; so wird man die Losreifsung der südamerikanischen Republiken von Spanien und den grofsen Aufstand der Indier gegen England nicht übergehen können. Wichtiger ist die in der Monroe-Doktrin sich aussprechende ähnliche Tendenz der Nordamerikaner, welche mifsbräuchlich in Mexiko Anwendung fand und jetzt sogar auf die Samoainseln erstreckt werden sollte, welche auch den britischen Besitz in Kanada, den spanischen in Kuba bedroht. Hier wird es gar nicht umgangen werden können, auch bei der Mehrzahl der in Frage kommenden Bewegungen die religiösen Einflüsse erkennen zu lassen, welche sich mit der nationalen Eigenart komplizieren und den Gegensatz regelmäfsig nicht unerheblich verschärfen.

Eine dritte Gruppe wird sich aus den Bestrebungen ergeben, welche auf Herstellung von Repräsentativ-Verfassungen gegenüber der absoluten Monarchie gerichtet sind. Auch hier tritt die grundlegende Bedeutung Frankreichs in eine helle Beleuchtung. Die Betrachtung geht von den englischen Revolutionen und der hier definitiv festgestellten Bedeutung der Volkssouveränität aus und schliefst daran für Frankreich ebenfalls in immanenter

Wiederholung die Bestrebungen der ersten Versammlung (assemblée nationale constituante), deren Ergebnisse teils durch die Revolution selbst, teils durch den Cäsarismus beseitigt, aber nicht vernichtet wurden: das demokratische Prinzip überlebt die Revolution und die Restauration. Hier knüpft die neue Behandlung an und weist die Bedeutung der Charte Ludwigs XVIII. kurz nach. Im Anschlufs hieran wird die Julirevolution dargestellt, welche den Sieg des Constitutionalismus befestigt. Die Rückwirkung der revolutionären und konstitutionellen Ideen in Deutschland wird an den Verfassungen der Mittel- und Kleinstaaten und an den Gährungen und Putschen (Braunschweig, Kurhessen, Hannover), sowie an den Repressivversuchen der Grofsstaaten verfolgt. An der französischen Februarrevolution wird in ähnlicher Weise der Rückschlag in Österreich und Deutschland vorgeführt, dabei auch die Gründe kurz entwickelt, warum Preufsen erst so spät zu einer Verfassung gelangte; dies geschieht am besten in Anknüpfung an die Steinschen Ideen, da z. B. die Schaffung der Provinzialstände in diesem Zusammenhange am leichtesten verständlich, Friedrich Wilhelms IV. Gedanken einer Ständevertretung am deutlichsten werden. Ein kurzer Überblick zeigt, wie das konstitutionelle System allmählich alle europäischen Staaten aufser Rufsland erobert, darf aber auch nicht verschweigen, zu welchen Mifserfolgen dasselbe überall da führt, wo nicht eine durch das ganze Volk verbreitete Bildung oder eine starke und feste Monarchie besteht. Da der Schüler später von dem vierten Stande erfahren wird, so mufs er im Anschlufs an die französische Revolution die Einsicht erhalten, dafs diese Bestrebungen, welche auf die Repräsentativ-Verfassung gerichtet sind, im wesentlichen getragen werden von dem dritten Stande, dem besitzenden Bürgertum (bourgeoisie), welches im modernen Staate vorwiegend der Träger der Bildung ist, und das durch die erste französische Revolution zu einer gewissen Bedeutung und Anerkennung, durch die zweite zum Siege gelangt. In diesem Zusammenhange wird sich auch am zweckmäfsigsten eine ganz kurze Belehrung über die Bedeutung der Presse — am besten bei Gelegenheit der Julirevolution, etwa auch bei Darstellung der deutschen Bewegungen — einreihen lassen.

Eine vierte Gruppe bilden die Bestrebungen nach nationaler Einheit. Zwei Staaten treten hier in unmittelbare Parallele, Deutschland und Italien. Während für letzteres kurz die Bedeutung Piemonts und seiner leitenden Fürsten und Staatsmänner, vor allem Cavours dargelegt wird, mufs über Preufsens Entwickelung zum führenden Staate etwas ausführlicher und mit Hervorhebung der Hauptmomente gehandelt werden. Auf kirchlichem Gebiete wird als vorbereitend die Union, auf wirtschaftlichem der Zollverein zu erwähnen sein. Auch über die Versuche der Jahre 1848, 1849, 1850, 1851 und 1863 wird kurz hinweggegangen, da es sich hier hauptsächlich nur darum handeln kann, nachzu-

weisen, wie und warum die eingeschlagenen Wege nicht zum Ziele führen konnten. Das Hauptgewicht wird auf die Jahre 1848, wo das Volk keine Republik, sondern die Einheit wollte, 1864, 1866, wo König Wilhelm das Versprechen gab, dafs die Interessen Deutschlands für ihn das Erste und Höchste sein würden, die Verträge mit den Südstaaten 1867 und auf 1870 zu legen sein, deren Bedeutung für die Weiterführung der Einheitsidee klar zu legen ist und gegenüber den kriegerischen Thaten hier in den Vordergrund treten mufs. Nur wenn dem Schüler völlige Erkenntnis über die Stärke des nationalen Einheitsgedankens zuteil wird, kann er im J. 1870 die Haltung der deutschen Fürsten und Stämme trotz des Jahres 1866 verstehen. Ein kurzer Ausblick auf die Reichsverfassung und ihre Fortbildung bis zur Gegenwart bildet den Abschlufs dieser Betrachtungen.

Damit wären die wesentlichen Richtungen und Kräfte, welche sich in der äufseren und politischen Geschichte Europas geltend gemacht haben und noch fortdauernd sich wirksam erweisen, betrachtet. Aber diese Darstellung der neuesten Zeit wäre unvollständig, wenn sie sich hierauf beschränkte. Auch die Kulturfragen im eigentlichen Sinne können nicht fehlen, wenn der junge Mensch ein Verständnis seiner eigenen Zeit erhalten soll. Freilich werden die grofsen und in die Augen fallenden Verhältnisse Europas durch Kriege geschaffen, und die Einheit des eigenen Vaterlandes war nur durch Blut und Eisen herzustellen. Aber länger als die Thaten des Krieges währen die Werke des Friedens; sie heilen die Schäden wieder, welche jener geschlagen hat.

Der Schüler weifs, dafs an den grofsen politischen Ereignissen der früheren Jahrhunderte die Religion oft ebenso grofsen Anteil hatte als die Politik. Es wird sich empfehlen, die Hauptthatsachen zu Reihen formen zu lassen. Selbst in der neueren Geschichte spielt häufig die Religion eine nicht unwichtige, wenn auch meist sekundäre Rolle. Dafs sich auch noch in der neuesten Zeit im Leben der Völker die Religion als eine auf das politische Gebiet übergreifende Macht erweist, wird namentlich für die katholische Kirche an dem Kampfe Belgiens gegen Holland, Polens gegen Rufsland, Frankreichs gegen Deutschland, Irlands gegen England, Rufslands und der Balkanstaaten gegen die Türkei nachgewiesen. Bezüglich der inneren Vorgänge, welche die einzelnen Religionsgenossenschaften betreffen, ist natürlich eine gewisse Vorsicht geboten, und es wird überall vorzuziehen sein, die grofsen vereinigenden Aufgaben hervorzuheben. Also die christliche Liebesthätigkeit und die Missionsarbeit, die der katholischen und der protestantischen Kirche gemein sind, werden hier kurz zu betrachten sein. Aber man wird auch nicht schweigen können von der Umgestaltung, welche das Papsttum durch die Einverleibung des Kirchenstaates in das Königreich Italien und durch das Vaticanum erfuhr. Daneben wird kurz in immanenter Wiederholung

erinnert an den Anspruch auf Universalherrschaft, welchen das mittelalterliche Papsttum erhoben hat; es genügt dann ein Hinweis, dafs dieser Anspruch auch heute, nur in anderen Formen, festgehalten wird, und dafs daraus in den letzten drei Jahrzehnten mannigfache Konflikte mit der Staatsgewalt, speziell in Deutschland, doch auch in anderen Ländern entstanden sind. Ein weiteres Eingehen in diese Fragen ist weder erforderlich noch für die meisten Schüler bei der kurz bemessenen Zeit und der Schwierigkeit der hier in Betracht kommenden Beziehungen zwischen Staat und Kirche verständlich. Dagegen mufs auf den Kampf hingewiesen werden, welcher auf der Balkanhalbinsel, in Polen und in Asien von der griechisch-russischen Kirche gegen die römisch-katholische geführt wird, und in dem die letztere durchaus an Gebiet und Einflufs verlor. Auch der Islam kann nicht gänzlich übergangen werden. Es ist darauf hinzuweisen, wie er nicht nur in Asien sein Gebiet behauptet, sondern wie er in Afrika dasselbe ganz bedeutend vermehrt, und es darf dem Schüler nicht unklar bleiben, warum diese Ausbreitung erfolgt; die Bedeutung des arabischen Elementes wird ihm an dem Aufstand des Mahdi und an den Kämpfen, zu welchen das deutsche Reich in Ostafrika gezwungen ist, klar werden.

Den natürlichen Übergang zu dem Folgenden bildet eine kurze Behandlung der Handelsverhältnisse. Ein historischer Überblick über den deutschen Handel von der Hansazeit an bis zu der Begründung des deutschen Reiches kann grofsenteils von den Schülern gegeben und mufs für die neueste Zeit vom Lehrer ergänzt werden. Wie die Gründung einer deutschen Flotte hier fördernd eingriff, ist kurz zu erwähnen, ebenso wie der populäre Gedanke, Kolonieen zu erwerben, entstehen konnte. Dabei wird ein kurzer Überblick der Auswanderungsfrage mit immanenten Wiederholungen aus der alten Geschichte am Platze sein; die Gefahr, dafs diese Auswanderer dem Deutschtum verloren gehen, läfst sich an Amerika leicht nachweisen. Daneben sind die Interessen des Handels an solchen Koloniegründungen an dem Beispiele Englands, Hollands, selbst Frankreichs leicht zu finden. Ein Bild des Welthandels läfst sich unter anderem in Verbindung mit dem geographischen Unterrichte an den Dampfer- und Eisenbahnlinien geben, welche, wie die Pacific-Bahnen, zwei Weltmeere auf kürzestem Wege verbinden; der Suezkanal, der Nord-Ostseekanal, das verunglückte Panamaunternehmen zeigen die grofse Bedeutung kurzer Verbindungswege. Hier mag auch des deutschen Post- und Telegraphenwesens gedacht werden, das ein Muster für alle übrigen Länder geworden ist; nicht weniger wird unser Eisenbahnwesen und das Landstrafsennetz Erwähnung verdienen, das ebenfalls dem Auslande nachgerade als mustergiltig erscheint.

Ein wesentlicher Teil dieses grofsartigen Handelslebens beruht auf dem Austausch von Industrieerzeugnissen; es wird

sich hier empfehlen, dem Schüler gerade aus den letzten 15 Jahren einige Nachweise zu geben, wie speziell die deutsche Industrie in dem Wettbewerbe der Nationen sich zur Geltung gebracht hat, und wie sich derselben heute Absatzgebiete erschlossen haben, an die vor 20 Jahren kein Mensch zu denken wagte. Auch wie dies kommen konnte, wie insbesondere die Hebung des kunstgewerblichen Unterrichtes, die sorgfältigere Schulung und höhere Bildung der Handwerker und die gründliche kommerzielle Erziehung der Kaufleute und Kommis, die Einführung soliderer Fabrikation, vor allem das grofse Anpassungsvermögen der deutschen Industrie an die Bedürfnisse des Marktes, aber auch die grofsen Entdeckungen und Erfindungen auf dem Gebiete der Chemie, der Physik, des Maschinenwesens, die grofsen Ausstellungen, bis zu einem gewissen Grade auch die schutzzöllnerische und die Kolonial-Politik hier fördernd eingriffen, ist an einigen möglichst schlagenden Beispielen zu erweisen, die, wenn irgend thunlich, der eignen Umgebung oder wenigstens dem engeren Vaterlande zu entnehmen sind. Die daran anknüpfenden kurzen Betrachtungen über die Zunahme des Nationalwohlstandes und des Reichtums der einzelnen führt hinüber zu der Behandlung der sozialen Frage.

Hier können bezüglich des arbeitenden Standes die sämtlichen kulturgeschichtlichen Stufen nochmals durchmessen werden: Sklaverei, Leibeigenschaft, freier Arbeiterstand. Amerika und Afrika geben den Stoff für die erste Stufe. Während in Afrika gerade in unseren Tagen wieder der Kampf gegen die bestehende Sklaverei geführt wird, ist letztere nominell vor kurzer Zeit in Brasilien abgeschafft worden; dagegen hat ihre Beseitigung in Nordamerika zu dem verderblichen Secessionskriege geführt. Dafs sie in den Tropen durch eine Leibeigenschaft auf Zeit ersezt wird, zeigt der Kulihandel, wobei auf die Gefahren seitens des Chinesentums für Australien, Südasien und die Küsten des stillen Meeres hingewiesen werden mag. Die völlige Leibeigenschaft begegnet in Rufsland, wo das grofse Befreiungswerk Alexanders II. nach Verdienst gewürdigt werden mufs. Die freie Arbeit findet der Schüler überall in Westeuropa; es kann ihm aber nicht erspart werden, neben den Lichtseiten auch die tiefen Schattenseiten kennen zu lernen, welche leider hier vorhanden sind. Zum Verständnis der heutigen Verhältnisse mufs der Schüler, wenn er dies nicht schon früher bekommen hat, ein klares Verständnis der Begriffe Arbeit, Kapital, Lohn, Angebot und Nachfrage, Grundrente und wo möglich an den Beispielen seines Heimatslandes die völlige Klärung dieser Fragen erhalten. Dann wird es nicht schwer sein, ihm das Verhältnis von Grofsfabrikation und Kleinhandwerk darzulegen, und er selbst wird finden, warum das letztere von dem ersteren in dem ersten Stadium des Entwickelungsprozesses der Grofsindustrie aufgesogen werden mufs. Den

Wert und die Wirkung des Besitzes in konservativer Richtung kennt er längst, man kann auch hier die kleinbäuerlichen Verhältnisse der umliegenden Dörfer, die Lage der kleinen Handwerksmeister seiner Vaterstadt im Gegensatz zu dem besitzlosen Arbeiterstande vorführen, die Wirkungen des Proletariats erfuhr er aus der alten Geschichte. So ist der Boden vorbereitet, auf dem das Verständnis der Februarrevolution erwachsen kann. Hier begegnet er zum ersten Male dem vierten Stande, der in dem Strafsenkampfe den Sieg erringt und in der Einrichtung der Nationalwerkstätten für sich ausbeutet. Nachher sieht er, wie Napoleon III. diesen vierten Stand warm zu halten sucht. Die wüsten Orgien der Commune von 1871 zeigen das Anwachsen dieses Standes und seiner internationalen Tendenzen. Die soziale Gesetzgebung des deutschen Reiches mit ihrem Schutze gegen Ausnutzung seitens der Arbeitgeber, der Unfall-, Kranken-, Alters- und Invalidenversorgung etc., welche von Erfindungen der Technik zugunsten des Kleinhandwerks (Motoren) unterstützt wird, bildet die Brücke zur Gegenwart, deren ungelöste Aufgaben kurz anzudeuten sind. Es ist natürlich nicht möglich, die Wirkungen jener Gesetzgebung zu beurteilen, aber die kaiserliche Anerkennung des Rechtes der untersten Bevölkerungsschichten auf die Berücksichtigung durch den Staat in der Botschaft vom Februar 1881 wird stets ein erhabenes Denkmal jenes Stolzes der Hohenzollern bleiben, Könige für die Armen zu sein. Nur im Vorbeigehen und zum Schutze gegen Verwechslung mufs darauf hingewiesen werden, dafs die nihilistische Bewegung in Rufsland, deren Opfer Kaiser Alexander II. wurde, mit der sozialen Frage des Westens nichts zu thun hat, sondern eher ein Ausflufs der halbcivilisierten Verhältnisse und des Autokratentums ist.

Wenn das durch grofse und teuer erkaufte Siege wiedererweckte Reich Bestand haben soll gegenüber den Feinden und Neidern in Ost und West, wenn diese friedlichen Institutionen sich ungestört entwickeln sollen, so bedarf es eines mächtigen Heeres, einer starken Flotte. Der Abiturient, welcher vielfach schon nach wenigen Wochen seiner Wehrpflicht entsprechen soll, ist nicht mehr zu jung, um nochmals kurz die Veränderungen des Heerwesens in den Perioden des dreifsigjährigen Krieges, Friedrichs d. Gr., Napoleons I. zu betrachten und ihnen die gewaltigen Fortschritte gegenüberzustellen, welche die neueste Zeit gemacht hat. Mit der Heeresumbildung und Heeresvermehrung, welche Wilhelm I. unternahm, wird begonnen, ihre Tragweite im Rückblick auf die damit errungenen Siege dargelegt. Welcher Schüler wüfste nun nichts von Hinterladern (Zündnadel), von Magazingewehren, von gezogenen Geschützen, von rauch- und knallosem Pulver? Wer hätte nicht gehört oder gelesen, vielfach auch mit eigenen Augen gesehen, wie der Dienst ein ganz anderer geworden ist, wie aber gerade durch die mächtig vervollkommneten Feuerwaffen in weit

höherem Mafse als früher nicht mehr der tierische Mut, sondern Selbstbeherrschung, Gewissenhaftigkeit und Pflichtgefühl, aber auch Kaltblütigkeit und Entschlossenheit die wertvollsten und unentbehrlichsten Eigenschaften des Soldaten geworden sind, welche auch mehr als blofse Übung seine Ausdauer bei Märschen und Entbehrungen sichern. Die grofsen befestigten Lager, die Sperrforts der Franzosen, die Panzerplatten, die angeblich oder wirklich gefundenen Sprengmittel sind zu interessante Fragen, um nicht schon vielen Schülern bekannt zu sein oder wenigstens um keinen langen Aufenthalt zu erfordern, wenn ihre Bedeutung entwickelt werden mufs. Auf dem Gebiete des Seewesens gilt dasselbe von den gewaltigen Schlachtschiffen, den Panzerkolossen, den Torpedos, den weittragenden Marinegeschützen u. s. w. Es ist um so weniger angezeigt, in die technische Behandlung dieser Fragen einzutreten, als die meisten Schülern dieselben bei dem Heeresdienste kennen lernen; auch werden sicherlich die meisten Lehrer mit Einzelheiten dieser Fragen nicht vertraut sein. Viel wichtiger ist der Hinweis, dafs auch künftig die hohe moralische Kraft der Armee und die Intelligenz des Einzelnen die beste Bürgschaft für den Sieg bilden werdeu, um so mehr, als die stetigen Erhöhungen der fremden Streitkräfte auch in Deutschland eine solche Steigerung der Heeresmacht herbeigeführt haben, dafs demnächst in gewissen heerespflichtigen Jahren nur die wirklich Dienstunfähigen nicht im Felde stehen werden. Das deutsche Heer ist aber das Volk in Waffen zur Sicherung des Friedens, und eine kräftige, von gutem Geiste erfüllte Armee, in der jeder einzelne bereit ist, sich für die Wohlfahrt des Ganzen hinzugeben, setzt ein körperlich und sittlich gesundes Volk voraus, wenn sie auch ihrerseits durch Gewöhnung an Pünktlichkeit, Gehorsam und Disziplin, durch Einschärfung des Gefühls der Ehre, durch das Zusammentreffen aller Stände auf dem gemeinsamen Boden des Pflichtgefühls das ganze Volk kräftigt und ein einflufsreicher Faktor der Disziplin und der Sittlichkeit ist. So mag der Geschichtsunterricht ausklingen mit einem energischen Hinweise auf die Pflichten des einzelnen und aller. Was bis jetzt Deutschland eine feste Stütze geboten hat in allen Gefahren, in Niederlagen und in nationaler Demütigung, das ist die deutsche Tapferkeit und Treue im Unglück, eine der herrlichsten und idealsten Eigenschaften des Volkscharakters. Auf ihr konnte der rocher de bronce errichtet werden, der sich als solcher bewährt hat: die festbegründete Erbmonarchie. So lange beide, Fürsten und Völker eingedenk sind, was sie aneinander besitzen, kann es vielleicht einmal wieder eine Zeit des Nebels und der Finsternis geben; aber es wird auch dann nie der leuchtende Stern fehlen, der den Weg zur Errettung zeigt.

Über die Behandlung ist noch weniges nachzutragen. Selbstverständlich sollen diese Gruppen nicht wie Schubfächer neben oder über einander stehen bleiben, zufrieden, einen Inhalt zu

bergen; denn auch die wahre geschichtliche Bildung besteht nicht in „totem Wissen und Gedächtniskram, sondern in der Entwickelung des Gemütes und der Urteilskraft des Verstandes“, und nicht auf das Wissen der Thatsachen kommt es schliefslich an, sondern auf das Verständnis ihrer Bedeutung. Wer sie genauer betrachtet, sieht leicht, dafs sie so gewählt sind, um gar nicht die Möglichkeit einer solchen Behandlung zu gestatten. Vielmehr enthält jedes einzelne eine Menge von Berührungspunkten mit den übrigen, und wenn z. B. die politischen Gruppen abgehandelt sind, so mufs beständig wieder auf sie zurückgegriffen werden, um die kulturgeschichtlichen dem Verständnis des Schülers näher zu bringen. Dasselbe gilt von den einzelnen Teilen der beiden Gruppen; wie wollte man z. B. die Bestrebungen nach nationaler Einheit verständlich machen, ohne die nach nationaler Selbständigkeit auf Schritt und Tritt heranzuziehen? Also der Forderung, die Fäden der einzelnen Geflechte so herüber und hinüber zu schlingen, dafs ein festes und dauerhaftes Gewebe entsteht, würden die Gruppenbildungen entsprechen. Um diese Festigkeit zu prüfen, müssen Wiederholungen nach verschiedenen Gesichtspunkten angestellt werden, z. B. synchronistische Gruppierungen, Zusammenstellungen nach Ländern, Darstellungen nach Regierungen hervorragender Fürsten, nach Ereignissen, die sich wiederholen u. a. m. Überhaupt mufs in diesem Unterrichte die Mitarbeit der Schüler aufs äufserste in Anspruch genommen werden. Ich betrachte diese letzten Wochen gewissermafsen als einen Prüfstein für die Fähigkeit der Schüler, die insbesondere im Primaunterricht gewonnenen Resultate selbständig anzuwenden und damit den Beweis zu erbringen, dafs sie die Elemente des geschichtlichen Wissens sich angeeignet haben und dieselben zu verwerten wissen. Diese Zeit ist somit die eigentliche Reifeprüfung für den geschichtlichen Unterricht. Dem Lehrer fällt vorwiegend die Aufgabe zu, das Suchen, Nachdenken, Verknüpfen und Schliefsen der Schüler auf die richtigen Wege zu leiten und den bisweilen noch fehlenden Stoff zu ergänzen. Denn man mufs sich immer gegenwärtig halten, dafs der Stoff selbst hier anders geartet ist als in den übrigen Partieen der Geschichte. Je näher er der Gegenwart liegt, desto eher und mehr ist er der gröfseren Zahl der Schüler schon bekannt, und selbst wo dies nicht gilt, werden die nun zu erlernenden Thatsachen rasch und leicht apperzipiert, weil die verknüpfenden Fäden zahlreich sind und das Interesse rege ist, insofern dasselbe durch Gespräch und Lektüre beständig Förderung findet.

Was endlich die Zeit betrifft, welche ich selbst auf die hier entwickelte Behandlung verwandt habe, so schwankt sie zwischen 14—18 Stunden je nach der Fassungskraft der Klasse, auch nach den Vorbedingungen, die der Sekundaunterricht geschaffen hatte; in einzelnen Jahren haben auch besondere Ereignisse, welche das Interesse für eine oder die andere Gruppe besonders erhöhten

oder Bildung einer neuen Gruppe veranlafsten, eine eingehendere Behandlung veranlafst. So war es z. B. selbstverständlich, bei Kaiser Wilhelms I. Tode nochmals eine Zusammenfassung dieser reich gesegneten Regierungszeit zu geben; im letzten Jahre, wo Ost-Afrika und die Samoafrage in den Vordergrund traten, wurde den kolonialen Bestrebungen mehr Zeit gewidmet. Denn das mufs bei diesem Unterricht in der neuesten Geschichte stets festgehalten werden: bestimmend für die Ausdehnung, für die Auswahl und für die Bearbeitung ist in letzter Linie stets die Gegenwart.

Giefsen. Hermann Schiller.

Zu Livius.

26, 26, 8 ist, glaube ich, an der Stellung des Wortes *prope* Anstofs zu nehmen; ein sprechendes Analogon läfst sich bei Livius nicht nachweisen. Demgemäfs empfehle ich eine Abänderung der Wortfolge; am besten wird wohl *dilectum a M. Cornelio prope per totam Siciliam habitum* gelesen.

35, 49, 6 steht in den Hss.: *ea res simillima cenae Chalcidensis hospitis mei, hominis et boni et sciti convivatoris*, was nach Wfsb. so gesagt ist, als ob nach dem zweiten *et* nur noch ein Adjektivum folgen sollte; zu *sciti* sei, um es näher zu bestimmen, *convivatoris* hinzugefügt, so dafs auch *boni* die Stelle eines Substantivs vertrete. Man sieht, dafs bei dieser Stelle das Sprachgefühl in Wfsb. lebendig wurde; leider ist er, wie so oft, auf halbem Wege stehen geblieben. Wäre er sich darüber klar gewesen, dafs obige Ausdrucksweise dem Schriftsteller nicht zugetraut werden dürfe, so hätte er die Emendation des Wortlautes ernstlicher ins Auge gefafst und nicht blofs beiläufig die Möglichkeit einer vorliegenden Verschreibung angedeutet. Nun ist sein Vorschlag, die Wörter *hominis et* umzustellen, so naheliegend, zugleich so einfach und der Eigentümlichkeit der Hss. in dieser Dekade so entsprechend, dafs man sich sehr wundern mufs, wie er die oben mitgeteilte Erklärung bevorzugen konnte. Was Wfsb. nicht wagte, hat M. Müller ausgeführt: im Teubnerschen Texte ist die Stelle jetzt so geschrieben. Auch Madvig inklinierte dazu; doch begnügte er sich, Wfsb.s Gedanken probabel zu nennen, war also von der Richtigkeit dieses Herstellungsversuches wohl nicht völlig überzeugt. Wie mir scheint, ist an dem doppelten *et* Anstofs zu nehmen, der Anstofs, dafs hierdurch die Eigenschaften des Mannes in einer Weise gesondert und einzeln hervorgehoben werden, wie es der Zusammenhang in keiner Weise fordert oder auch nur angemessen erscheinen läfst. Ich glaube daher, dafs die Tilgung eines anticipierten Wortes den Vorzug verdient, und lese: *Chalcidensis hospitis mei, hominis* [*et*] *boni et sciti convivatoris*.

H. J. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

— — —, Aus meiner Gymnasial-, Universitäts- und Dienstzeit. Aufzeichnungen nach dem Leben nebst praktischen Vorschlägen als Beitrag zur Frage der Vor- und Ausbildung der akademischen Jugend von einem jüngeren Beamten. Zweites Tausend. Leipzig, Gustav Fock, 1888. 72 S. 1 M.

Der hier seine Erlebnisse zum besten giebt, ist ein Jurist, Assessor mindestens, ob schon Amtsrichter oder was sonst, bleibt unklar. Jedenfalls hat er es infolge eines Zeugnisses, das ihm „ein alter griesgrämlicher Praktiker von der Auffassung des Amtes als eines notwendigen Übels" ausstellte, aufgegeben ein grofser „Jurist" zu werden — er sagt es ja selbst S. 43 — und ist unter die Reformer gegangen. „Diesbezüglich" schreibt er wörtlich und buchstäblich: „Jedoch reichten meine Fähigkeiten wenigstens hin, seiner Zeit das zweite Examen in vorschriftsmäfsiger Weise zu bestehen, wenn freilich auch ich — obwohl sonst dem ewig weiblichen durchaus nicht abhold und in dieser Beziehung Antipode Schopenhauers, mich vielmehr gern von ihm hinanziehen lassend — noch bis heute nicht hochbeglückt die Arme um den Reiz des schönen Weibes Justitia habe strecken können; — dazu ist sie doch gar zu spröde, — wenigstens mir gegenüber". Danach scheint er noch nicht Amtsrichter zu sein. Warum er als praktischer Mann aber die Arme blofs „streckt" und blofs „um den Reiz" des schönen Weibes statt um das Weib selbst streckt, wundert mich. Doch lassen wir die Person! Uns interessiert an dem Büchlein mit dem bunten Umschlag und dem bunten Inhalt vorzüglich das, was darin „bezüglich" des Gymnasialwesens steht.

Die „Lehrkräfte" des Gymnasiums, das unser „jüngerer Beamter" besuchte, gehörten dem Durchschnitt an; „nur der Chef selbst überragte die übrigen Kräfte bei weitem". Er war „zwar ein orthodoxer Mann", sonst aber ein vortrefflicher Herr. Bis in Prima hinein gehörte der Anonymus, ein sogenannter Musterschüler, zu seinen Lieblingen; aber von da an, so lesen wir zu unserem Bedauern, „von da an bewegte ich mich in dieser Beziehung in einem decrescendo. Anstatt für den heranreifenden jungen Geist, für Herz und Verstand, zufriedenstellende Nahrung

zu erhalten, sah ich mich von den Lehrern immer und ewig als der Hauptsache mit trockenen Extemporalien, inhaltlosen, stets dasselbe wiederholenden lateinischen Aufsätzen, grammatikalischem Einerlei und verstaubter mystischer Geschichte geplagt, und so kam es, dafs ich mit noch ein paar andern in den letzten zwei Jahren augenscheinlich nachliefs. Die unendlichen Repetitionen der gr. und lat. Syntax ekelten mich zuletzt geradezu an und das *αἰεν ἀριστευειν και ὑπειροχον ἐμμεναι ἀλλων*, das früher auf meiner Fahne gestanden hatte, war trotz redlichen Bemühens als fernerer Grundsatz mir nicht mehr möglich: es drängte mich dazu zu sehr, die Milch aus der vollen Brust der Wissenschaft zu trinken" (S. 16). Der Direktor war darüber sehr traurig, zumal auch andere Primaner aus der vollen Brust der Wissenschaft Milch trinken wollten. Unter diesen war ein ganz verschmitzter Geselle. „Er hatte aus einer Anzahl älterer lateinischer Aufsatzhefte sich ein Verzeichnis der in demselben vorkommenden Namen von Männern, deren Lebensgeschichte für diese oder jene Zwecke in dem Thema verwandt worden war, angefertigt und ein volles Jahr hindurch die angeblich eigenen, stets mit den besten Prädikaten censierten Aufsätze, ja sogar den unter sogenannter Clausur angefertigten Abiturientenaufsatz selbst, dann einfach aus den vor ein paar Jahren von demselben Lehrer bereits corrigierten Arbeiten compiliert, ohne dafs es irgend aufgefallen wäre" (S. 17).

Sind das nicht erstaunliche, uns geradezu vernichtende Erfahrungen? Wer die gesammelt hat, kann getrost seine Stimme erheben und „für die Cultusverwaltung" „positive Vorschläge das Gymnasium angehend" machen. Warum auch nicht? Erteilen doch auch diejenigen „der Cultusverwaltung" ihre Ratschläge, die gar keine Erfahrungen haben.

1. Axiom. „Die klassischen Studien, wie sie heute getrieben werden, gewähren dem . . . Geist und Herz nicht mehr die Nahrung, deren die Menschen der Jetzzeit bedürfen". Weg mit den gr. und lat. Schreibübungen, vor allem mit dem lat. Aufsatz, der ein „gefährlicher Anachronismus" geworden ist! Der geistige „Inund Gehalt" der alten Klassiker mufs viel mehr angeeignet werden und zwar mit Hülfe von Ausgaben, die auf der linken Seite den Urtext und auf der rechten die Übersetzung enthalten.

2. Axiom. Der Geschichtsunterricht ist von manchen „Arabesken, vor allem von manchen Zahlen und Einzelheiten" zu befreien. Namentlich sind unserem Reformer die „mystischen" Zahlen der schon an sich „mystischen" römischen Könige, der Kreuz- und Römerzüge „u. s. w. u. s. w." anstöfsig. Die „moderne Wissenschaft" mufs dem „Formel- und Formenwesen des Humanismus" gegenüber zu ihrem Rechte kommen (S. 57—61).

Wir haben uns mit diesem anonymen Schulreformer deshalb so ausführlich beschäftigt, weil wir in ihm eine typische Ge-

stalt vor uns sehen. Ganz oberflächliche Beobachtungen und dürftige persönliche Erfahrungen werden generalisiert und frischweg zum Gesetz erhoben, das eigene kleine Selbst erweitert sich zu dem Ich des Universums und redet im Namen der leidenden Menschheit: es ist immer und überall dieselbe Geschichte. Und wenn tausend und aber tausend die nämliche traurige Erfahrung machen, so fragt sich doch erstens, wer diese Tausende sind, ob sie auch imstande waren, wirkliche Erfahrungen zu machen; vielleicht fehlt es ihnen an der nötigen Umsicht und Einsicht, um eine gültige Induktion zustande zu bringen, vielleicht gehören sie selbst zu jenen traurigen Gestalten, deren Heer die Gymnasien und Universitäten übervölkert. Es handelt sich zweitens darum, aus dem Wesen der Sache heraus zu argumentieren; zu diesem Zwecke mufs man tief in die Sache hinabgestiegen sein und in der Sache stehen.

Dies habe ich ganz allgemein gesprochen. Der vorliegenden Schrift widersetze ich mich, weil sie mit dem Vermerk „zweites Tausend" in die Welt geht und weil ihr nach dem zweiten Vorwort „mit wenigen Ausnahmen Wohlwollen seitens der Öffentlichkeit zu teil geworden ist". Dem Verf. aber gebührt noch eine besondere Lektion. Er meint, die lat. Aufsätze verderben den deutschen Stil: „werde ich doch selbst bei dem Niederschreiben dieser Zeilen oft genug an eine diesbezügliche Neigung erinnert, ohne sie ganz überwinden zu können" (S. 60). In der That schreibt der Mann ein erbärmliches Deutsch, wie man aus den Citaten bereits erkannt haben wird. Hier noch einige Blüten. S. 20: nach der Meinung meines Vaters und seiner ehemaligen „selbst Studenten gewesenen" Freunde; S. 32: „mit ob der getäuschten Ideale schweren Herzen"; S. 34: „eine Übung und Merkmal des Mutes"; S. 47: „fern gestandene Menschheit" u. s. w. Das „bezüglich" wurde schon stigmatisiert, „mangels der Möglichkeit" (zweimal) ist wenig hübsch, „voll und ganz" und die Inversion „und kann ich daher" fehlen nicht. Möchten dem „jüngeren Beamten" diese Fingerzeige für ein reiferes Alter und das „dritte Tausend" zu gute kommen! Es sind nur die groben Schnitzer angemerkt. Endlich spreche für die philosophische Durchbildung des kleinen Juristen — ein „grofser" zu werden hat er ja aufgegeben — noch die eine Probe. Das „so vielfach in Mifscredit gekommene" Wort „Ideale" glaubt er am besten umschreiben zu können als „eine Beschäftigung mit den höheren dem menschlichen Verständnis erschlossenen und uns geschenkten Ideen und Begriffen" (S. 47).

Wohlthuend berührt die Offenherzigkeit und die Bescheidenheit des unbekannten Schriftstellers. Zu der ersteren hatte er vermutlich keinen, zu der letzteren allen Grund.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

J. Epple, Lateinisches Elementarbuch für die erste Klasse der Lateinschule. Erlangen, A. Deichert, 1888. VIII u. 166 S. 1,60 M.

Das Buch enthält das grammatische Pensum für die unterste Stufe nebst dem entsprechenden Übungsstoff, also nach bayerischem Lehrplan bis zur ersten Konjugation mit Einschlufs der unregelmäfsigen Formen. Ebensowenig wie diese unzweckmäfsige Stoffverteilung wird dem Verf. die Beibehaltung von solchen Wörtern zum Vorwurf zu machen sein, welche sonst als unnötiger Ballast gelten: *harpago*, *septentrio*, *scipio*, *pugio*, *vespertilio*, *fustis*, *vermis*, *piper*, *acer*, *cadaver*, *frutex*, *colus* u. s. w. Eine Besonderheit in der Anordnung besteht darin, dafs das Aktivum der ersten Konjugation schon vor der dritten Deklination behandelt wird, was sich aus dem Zweck gründlicher Einübung des Verbums rechtfertigen mag; bedenklicher erscheint das Vorrücken der persönlichen Pronomina und der Präpositionen bis in das erste Viertel bezw. Drittel des ganzen Pensums. In der Darbietung des grammatischen Stoffes folgt der Verf. den Perthesschen Vorschlägen, wenn er vom Satze ausgeht, um dem Schüler Wesen und Bedeutung der einzelnen Kasus aus dem sprachlichen Zusammenhange heraus zum Verständnis zu bringen. So werden bei der ersten Deklination Nominativ, Accusativ, Dativ, Ablativ, Genetiv und Vocativ nach einander in Übungsstücken vorgeführt, und dann erst folgt als Ergebnis die Aufstellung des Schemas, während den späteren Abschnitten kurze lateinische Sätze voranstehen, welche die Kasusendungen in der allgemein üblichen Reihenfolge angewendet zur Anschauung bringen. Dies gegen mechanische Abrichtung sich wendende Verfahren erinnert an den von Meierotto vor 100 Jahren gemachten Versuch, die Selbstthätigkeit des Schülers von vorn herein und konsequent in Anspruch zu nehmen und demselben nach einem bestimmten Gange die grammatische Theorie an Beispielen zu vermitteln. Die Fassung der grammatischen Regeln ist bisweilen zu breit und klingt an behaglichen Unterrichtston an, überflüssig erscheinen die in Anmerkungen gesetzten Anweisungen zu Fragen, welche der Lehrer bei der Durchnahme des Textes zu stellen hat. Allmählich werden auch die Vokabeln, welche anfangs richtiger den Stücken voranstehen, in diese an sich verwerflichen Fufsnoten verwiesen. Nach Gruppierung der Vokabeln und etymologischer Anleitung hat der Verf. mit Recht gestrebt, dagegen ist es nicht zu billigen, dafs er ganz im Gegensatz zu Perthes die Derivata schon sehr früh auftreten läfst.

Der reichlich bemessene Übungsstoff ist nicht ohne Anstofs. Die Anfangsstücke bieten bei stets gleichbleibendem Prädikat einen sehr einförmigen Inhalt und arten, wie S. 5 zeigt, leicht in Geschmackslosigkeit aus. Den zusammenhängenden Abschnitten ist eine gewisse Gezwungenheit eigen, schon manche Überschriften wie „über die Könige“, „über die Bestrebungen der Schiffer“, „über die Loreley“ versprechen keinen für Knaben dieses Alters

anziehenden Stoff; aber selbst bei erzählendem Inhalt ist zu viel Reflexion eingemischt.

Druck und Ausstattung des Buches ist vortrefflich.

Halle a. S. W. Fries.

G. Dzialas, Griechisches Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und umgekehrt für die unteren Stufen. I. Teil: Das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf ω. Dritte verbesserte Auflage, herausgegeben von Woldemar Ribbeck. Berlin, L. Simion, 1889. VIII und 135 S.

Habent sua fata libelli. Als ich vor 13 Jahren die erste Auflage dieses Büchleins in dieser Zeitschrift besprach, war ich der Meinung, dafs dasselbe schwerlich eine zweite erleben würde. Darin habe ich mich, wie man sieht, getäuscht. In der Verurteilung des Buches aber macht mich auch der immerhin beachtenswerte Erfolg keineswegs schwankend, ja die Vorrede des neuen Bearbeiters bestärkt mich in meiner Überzeugung. Das Buch ist im wesentlichen dasselbe geblieben, es heifst sogar auf dem Titel immer noch: I. Teil: das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf *ω*, obwohl die Verba contracta und die Verba liquida darin behandelt werden. Somit ist denn auch die unglückselige Durcheinanderwürfelung des grammatischen Stoffes geblieben, wozu, wie das treffliche Buch von Wesener zeigte, absolut keine Nötigung vorliegt. Es ist doch eigentlich eine starke Zumutung, dafs wir, weil Verf. nicht die Entsagung hatte, sich dem Gange der Grammatik anzuschliefsen, nunmehr gezwungen werden sollen, diesen rein äufserlich angelegten, springenden Gang mitzumachen. Darunter kann nur die Vertrautheit mit der Grammatik leiden, die über alles gehen mufs, weil die Grammatik durch die ganze Anstalt den Schüler begleitet. Rein äufserlich ist auch die Auswahl der Beispiele getroffen. Man hat sich gar nicht die Frage vorgelegt, ob denn die gegebenen Sätze auch dem Schüler irgend welches Interesse abnötigen können. Eine ungeheure Masse von Eigennamen dringt verwirrend auf den Schüler ein und befördert so jenen mit Recht getadelten Formalismus unseres Unterrichtsbetriebes. Ein Versehen bietet auf S. 81 Satz 7, in welchem es *Ἕλληνες* statt *βάρβαροι* heifsen mufs. Das Beispiel stammt aus Xen. Anab. I 1, 16. Auch S. 77 kann Satz 11 nimmermehr diese Form behalten. Vielleicht ist zu schreiben: *ἀναπέμψαι· τότε δὴ κτλ.*

Der Bearbeiter hat viel verbessert, wie ich gern anerkenne. Nicht billigenswert erscheint mir die Versetzung der Inklination von *εἰμι*. Der angewiesene Platz zwischen dem Conj. u. Opt. Praes. und dem Partic. Praes. ist allerdings gerade so berechtigt, wie die meisten Anordnungen des Buches. Ich bedauere auch die Streichung der Präpositionen. Der Bearbeiter hätte vielmehr denselben eine besondere Lektion gönnen und sie als Vokabeln

vorausschicken sollen. Die Formenlehre der Grammatiken läfst hier meist eine Lücke; daher hatte der verstorbene Verf. ganz recht, wenn er sie ins Übungsbuch aufnahm. Auch Wesener hat sie.

Auf der letzten Seite wünscht der Bearbeiter Mytilene geschrieben zu haben, aber warum dann nicht auch σῴζω, Κόρκυρα, Ἀκαδήμεια, Σιληνός, οἰκτίρω u. ä.? Auch das Druckfehlerverzeichnis ist nicht vollständig. S. 83 Z. 4 v. o. trenne κατατοξεύσας ab, Z. 14 lies Passatwinden, S. 84 Z. 5 v. u. schreibe: βασιλεύοις· τιμῶν κτλ.

Striegau. A. Gemoll.

Demosthenes und seine Zeit von Arnold Schäfer. Zweite revidierte Ausgabe. Leipzig, Teubner. I. Band 1885. XVI u. 528 S. II. Band 1886. VII u. 566 S. III. Band 1887. X u. 496 S.

Wie mancher mag dem Erscheinen der neuen Ausgabe des epochemachenden Werkes von A. Schäfer über Demosthenes in den letzten Jahrzehnten sehnsüchtig entgegen gesehen haben! War das in den Jahren 1856—58 erschienene Buch doch längst vergriffen oder beim Buchhändler wie in den Bibliotheken nur sehr schwer zu haben. Schäfer selbst war es leider nur vergönnt, den ersten Band druckfertig zu machen; im November 1883 raffte ihn der Tod dahin. Die Weiterführung der Arbeit auf Grund der zahlreichen hinterlassenen Notizen des Verfassers übernahm einer seiner früheren Schüler, M. Hoffmann in Lübeck, der, unterstützt besonders von Ad. Kirchhoff und H. Usener, „in treuem Anschlufs an die Intentionen seines hochverehrten Lehrers“ der ihm gestellten Aufgabe gerecht geworden ist. Sehr zu bedauern ist nur, um dies gleich vorwegzunehmen, dafs die Beilagen, welche früher die zweite Abteilung des dritten Bandes bildeten, — allerdings nach dem Willen des Verfassers — jetzt ganz fehlen; nur ein Auszug aus dem Aufsatze über das Geburtsjahr des Redners wurde gegeben (I 269, 2) und aufserdem das chronologische Verzeichnis der unter Demosthenes' Namen überlieferten Reden und Schriftstücke unverändert abgedruckt (III 399). Jeder, der weifs, dafs man eines Werkes wie des vorliegenden in unsern Bibliotheken kaum einmal habhaft wird, weil es stets verliehen oder bestellt ist, kann nur den lebhaften Wunsch hegen, dafs wenigstens die Abhandlungen über die Reden, die nun einmal bei jeder einschlägigen Untersuchung unentbehrlich sind, nachträglich von neuem gedruckt werden. Was nützen auch die Verweisungen auf die Beilagen, die jetzt noch häufiger als früher eingefügt sind, wenn man jene doch nicht zur Hand hat! Ein blofser Abdruck würde genügen; gröfsere Veränderungen würden nur den Charakter des Ganzen verwischen und blofse Zusätze, die den gegenwärtigen Stand der betreffenden Frage angeben, sind entbehrlich, da man

das Nötige in dieser Hinsicht in dem trefflichen Werke von Blafs entweder bereits findet oder beim Erscheinen einer neuen Auflage finden wird.

Wie stellt sich nun die zweite Ausgabe des Schäferschen Werkes zur ersten? Anlage und Einteilung, die wir als bekannt voraussetzen, ja auch der Inhalt ist, wie der Hsgb. selbst (Vorw. zu Band III) bemerkt, im wesentlichen unverändert geblieben. Das wird jedem Freunde des Buches ebenso erwünscht sein, wie es von jedem Kenner kaum anders erwartet wurde. Erkennt doch auch Blafs zu wiederholten Malen an, dafs die wesentlichsten auf das Leben und Wirken des Demosthenes bezüglichen Fragen von Schäfer genügend erledigt sind. Thatsächlich betreffen die meisten Änderungen die Zeitverhältnisse des Redners, und auch diese sind nur an einzelnen Stellen einschneidender Art. Jedenfalls nimmt man aber auf Schritt und Tritt wahr, wie Verfasser sowohl als Hsgb. die gesamte inzwischen erschienene Litteratur über das Demosthenische Zeitalter zu beachten, das neuerdings teils gefundene, teils kritisch bearbeitete sehr reiche Urkundenmaterial auszunutzen und alles, was etwa unvollkommen oder uneben war, zu ergänzen oder abzufeilen bemüht ist. Gehen wir zunächst auf den Text selbst, dann auf die Anmerkungen ein wenig ein. Vorausgeschickt sei, dafs der Hsgb. da, wo sich der vom Verfasser gewünschte Wortlaut aus dessen Handexemplar nicht unzweifelhaft ergab, sondern nur eine Andeutung vorlag, das Eingeschaltete durch Klammern bezeichnet hat; solche Stellen finden sich begreiflicherweise in Band II u. III ziemlich oft, in Band I fast gar nicht, durchweg aber vorzugsweise in den Anmerkungen, weniger im Texte.

Die Darstellung des zweiten attischen Seebundes (I 25ff.) mufste zufolge neuerer Arbeiten einige thatsächliche Berichtigungen, besonders hinsichtlich seiner Gründung (S. 27f.) und späteren Ausdehnung (S. 58f.) wie der von den Mitgliedern gezahlten Beiträge (S. 35) erfahren. Auch ist der Stoff jetzt besser disponiert, der Inhalt der Bundesurkunde mehr zusammengefafst und übersichtlicher angegeben. Nur hätte Verf. wohl zweckmäfsiger die S. 33ff. aufgeführten Bestimmungen in dieser Ausführlichkeit weiter oben bei der Inhaltsangabe eingefügt, um dann an jener Stelle, wo es sich nur um die Unklarheiten in dem Volksbeschlusse handelt, kurz auf sie Bezug zu nehmen. Vielleicht ist auch die Form „diese Städte, Chios, Mitylene, Methymna, Rhodos, Byzanz, waren es, welche im Jahre 378 den neuen Seebund mit Athen stifteten", etwas hart, insofern als kurz vorher vielmehr von einer feindseligen Haltung von Methymna und Rhodos in der Zeit vor 378 gesprochen und aufser den genannten Orten auch noch von Tenedos die Rede war, das, wie jetzt S. 37 richtig zu lesen ist, sich nicht an der Gründung des Bundes beteiligte. Störend wirkt die Erwähnung von Chalkis und Kerkyra sowie von Theben bereits

S. 28, die ebenfalls erst nach S. 37 gehörte, da auch diese Staaten erst nach dem Antrag des Aristoteles Mitglieder des Bundes wurden (über Theben vgl. Dittenberger Sylloge S. 112, 8). — Nicht zu billigen ist S. 149 f. die Darstellung des Aufstandes auf Keos im Jahre 363. Es sind deutlich (vgl. Dittenberger S. 141) zwei Empörungen der Julieten zu unterscheiden. Die erste wurde durch Chabrias niedergeworfen, die zweite vermutlich durch Aristophon. Schon Chabrias vereinbarte die Eide, welche bei der Wiederaufnahme der Keer in den Seebund geschworen werden sollten; der von Aristophon beantragte Volksbeschlufs dagegen bestätigte, abgesehen von anderweitigen neuen Bestimmungen (Urkunde Z. 6—17. 27—56), nur ebendieselben sowie die nach dem ersten Aufstande geschlossenen Verträge und veranlafste ihre urkundliche Fixierung. Bei Schäfer erscheinen die beiden Aufstände durch einander geworfen, und es ist nicht zu ersehen, wann Aristophon eigentlich als Strateg nach Keos ging. Billigte Verf. aber die Ansicht Koehlers und Dittenbergers nicht, so mufste dies wenigstens in der Anmerkung hervorgehoben werden. — Die wichtigste Änderung in Band II betrifft die Anordnung der Ereignisse vor der Schlacht bei Chaironeia S. 544 ff. Ob die Darstellung jetzt in allen Punkten der Wirklichkeit entspricht, ob insbesondere Chares mit den athenischen Söldnern erst nach der Besetzung von Elateia nach Lokris gesandt wurde, mag dahingestellt bleiben. Gewifs mit Recht folgt Verf. aber jetzt Köchly, welcher entgegen der Angabe bei Plutarch, jedoch übereinstimmend mit denen bei Demosthenes (18, 152 ff. u. 216) den Zug Philipps nach Amphissa hinter die Einnahme Elateias verlegt; nur wenn ersterer noch nicht geschehen war, konnte Philipp mit einem Schein des Rechten den peloponnesischen Bundesgenossen versichern, er sei allein ins Feld gezogen, um die Beschlüsse der Amphiktyonen zu vollstrecken (§ 156).

Auch was die sonstigen Änderungen des Textes selbst anbelangt, so wüfste ich nicht, was sich gegen dieselben Wesentliches einwenden liefse. Einige seien wenigstens erwähnt. Band I 89 f. werden mehrere Angaben über den auf Veranlassung des Perserkönigs 368 nach Delphi berufenen Friedenskongrefs nachgetragen sowie diejenigen über die dem Dionys um dieselbe Zeit von Seiten der Athener erwiesenen Ehren berichtigt; S. 94 werden die Angaben über die Gesandtschaften, welche 368/7 von verschiedenen Staaten Griechenlands nach Susa gingen, und S. 155 die über den grofsen Satrapenaufstand ums Jahr 360 vervollständigt. S. 266 findet sich ein längerer Zusatz über die Söhne Leukons, des Herrschers im kimmerischen Bosporos; die Berechnung des väterlichen Vermögens des Demosthenes durch ihn selbst und durch seine Vormünder wird nunmehr S. 272. 280 f. im Anschlufs an die Untersuchungen Buermanns dargestellt. Androtion erscheint S. 352 bei der Untersuchung der Weihgeschenke im

Parthenon nicht mehr als einer der Schatzmeister der Göttin, sondern als Spezialkommissar. Die Darstellung der Kriege des Artaxerxes Ochos S. 482ff. wurde in mehreren Punkten berichtigt; neu hinzugekommen ist S. 430 auf Grund einer Inschrift eine Bemerkung über einen Streit der Athener mit den Amphiktyonen im Jahre 363. In Band II S. 6 werden die makedonischen Könige vor Philipp genauer aufgeführt, S. 220 ff. die Verhandlungen über den Friedensvorschlag des Philokrates anders geordnet; S. 450 begegnen wir einer neuen Notiz über eine Flottenstation der Athener auf Thasos um 340; S. 556 wird des weiteren über die mit Hülfe Athens und Thebens erfolgte Wiederaufrichtung der phokischen Städte gehandelt. Aus Band III endlich heben wir nur hervor S. 295 den Zusatz über die Handelsverbindungen Athens zur Zeit der Teuerung um 330 und die Versetzung der Bemerkungen über das dem Redner Lykurg errichtete Standbild vom Ende des Buches in einen besseren Zusammenhang S. 350.

Nicht übersehen darf auch werden, dafs der Text mehrfach von unrichtigen oder doch lästigen Zuthaten befreit ist. So wird z. B. Band II 543 eine längere Erörterung über die Zeit der Amphiktyonenversammlungen entfernt, ebenso Band III 82 die Angabe, dafs Demosthenes als Vorsteher der Festgelderkasse eine Schenkung gemacht habe. Dasselbe geschieht I 415 und II 6 mit unnützen litterarischen Verweisungen und hätte auch mit Westermanns Ansicht über den Gerichtshof im Leptineischen Prozesse (I 417) geschehen sollen. Ferner haben diese und jene Ausführungen, zum Teil verkürzt, eine bessere Stelle in den Anmerkungen gefunden, so I 390 die über die spätere Thätigkeit Androtions, II 557 über die Anträge des Demomeles und Hypereides vor der Schlacht bei Chaironeia auf Bekränzung des Demosthenes, die übrigens mit Recht nicht mehr als zwei zu verschiedenen Zeiten gestellte aufgefafst werden, ferner S. 563 über die Beteiligung des Diogenes an jener Schlacht. Auch hinsichtlich der Form der Darstellung ist manches gebessert worden; vgl. I 56 die Gesandtschaft der Athener an Dionys, die früher weiter oben nur in einer Parenthese abgethan war, S. 157 „gerade zu jener Zeit“, S. 186 Ende, auch S. 230, wo die Wiederholung einer früheren Angabe beseitigt ist, u. s. w. Die Übersicht wird vielfach durch Einführung neuer Absätze wesentlich erleichtert; vgl. in Band I — in den beiden andern habe ich dergleichen nicht bemerkt — S. 17, 41, 57, 77, 98, 105, 108, 111, 114 u. s. w.

Ergiebt sich aus dem Gesagten, dafs der Text selbst der neuen Bearbeitung im einzelnen manche nicht unwesentliche Besserungen verdankt, so liegt doch die Hauptarbeit des Verfassers wie des Herausgebers in den Anmerkungen. Der Bereicherung derselben vornehmlich ist es zuzuschreiben, dafs trotz mancher Streichungen im Text wie in den Noten — u. a. wurden in diesen viele Citate gekürzt oder gar nicht mehr ausgeschrieben, und mehrfach wurden

leere Vermutungen oder Irrtümer ausgemerzt — der Umfang von Band I sich um 50, von Bd. II um 32, von Bd. III um 35 Seiten vermehrt hat. Sehen wir von kleineren Zusätzen wie Citaten oder den ziemlich zahlreichen Hinweisen auf andere Teile des Werkes ab, so findet sich dort namentlich eine aufserordentliche Fülle von Kleinmaterial eingefügt, durch das unserer Kenntnis dieser Zeit und des Altertums überhaupt in fast allen Zweigen der Altertumswissenschaft die erwünschteste Bereicherung zu teil wird. Von welchem Wert hier vor allem die Inschriften sind, kann man beinahe auf jeder Seite sehen, und gern wollen auch wir mit dem Herausgeber Ad. Kirchhoff dankbar sein, der gerade diesen Teil der Arbeit „mit unermüdeter Sorgfalt“ überwacht hat. Bald begegnen wir einer interessanten Notiz aus dem Leben einzelner Personen (z. B. I 247, 1 über den tragischen Schauspieler Neoptolemos; II 89, 3 Meidias als Trierarch; 194, 2 Kephison von Paiania; III 192, 3 Anträge des Demades; 325, 3 Polyeuktos von Sphettos; 329, 1 Stratokles von Diomeia; 367, 2 Phaidros von Sphettos), bald einer aus der Geschichte der griechischen Staaten (z. B. II 28, 2 die Thrakerfürsten, die 356 mit Athen ein Bündnis schlossen; 153, 5 makedonische Kleruchen in dem Gebiete von Potidaia und Olynth; 175, 1 u. III 389, 5 der auswärtige Besitz Athens um 350 bez. 310; II 287, 2 Wiederaufnahme der Phoker im Jahre 279 in den Amphiktyonenbund; III 95, 3 die alte Feindschaft der Akarnanen und Ätoler; 97, 2 urkundliche Verträge der griechischen Staaten mit Alexander um 330). Recht zahlreich sind die Nachrichten über die Geschichte oder Lage einzelner Ortschaften (vgl. I 56, 2 über Nellon; II 154, 2 Stageira; 344, 3 Herakleia in Makedonien; 365, 1 Megara; 448, 2 Philippopolis; 513, 1 Tenedos; III 165, 3 Halikarnassos; 318, 1 Terina, Kolonie von Kroton). In das Gebiet der Altertümer gehören z. B. die Angaben I 203, 4 über den *ἀντιγραφεὺς τῆς διοικήσεως*, 379, 1 die *προσκαταβλήματα*, II 116, 4f. die Nemeen, 249, 3 die Dauer der Seefahrten, 371, 5 die Rechenschaftsablagen der delischen Amphiktyonen, 530, 1 das Amt des Kriegszahlmeisters. Recht angenehm ist auch bei der Besprechung mehrerer Reden des Demosthenes die Andeutung ihrer Disposition, so insbesondere bei der Gesandtschaftsrede (II 388 ff.) und der Kranzrede (III 255 ff.), wenngleich die Abgrenzung der einzelnen Teile hier und da wohl Zweifeln unterliegen kann. Bei weitem die meisten aller dieser Zusätze beruhen sichtlich auf langjährigen eigenen Studien des Verfassers und des Herausgebers. Doch auch jene werden willkommen sein, in denen das Ergebnis der Untersuchungen anderer Gelehrten benutzt wird, so I 102, 3 über das Verfahren der Athener gegen Potidaia im Jahre 364, 208, 2 über das Gesetz des Eubulos, III 190, 4 über den Redner Lykurg, 220, 1 über den Prozefs des Euxenippos, 308, 1 und 326, 1 über den Harpalischen Prozefs. Nur wäre vielleicht mitunter eine bestimmtere

Stellungnahme des Verfassers zu der einen Ansicht wünschenswert gewesen; vgl. II 480, 1 über die Form der dritten Philippika, 307, 2 über die εἰσφορά, III 37, 1 über das Epigramm auf die bei Chaironeia Gefallenen.

Einen ziemlich breiten Raum nehmen überhaupt die Verweisungen auf die neuere Litteratur ein, unter denen die erste Stelle selbstverständlich dem Werke von Blafs gebührte, auf das insbesondere bei der Beurteilung der Reden regelmäfsig Bezug genommen wird. Nur manchmal erscheint es nicht genügend berücksichtigt. So wird Blafs (III² S. 369) mit der Meinung, dafs das Leptineische Gesetz wirklich in Kraft getreten, die Atelien also abgeschafft worden seien, Recht behalten; Schäfer (I 413, 3) bringt dagegen nichts Neues vor. Im Prozesse gegen Meidias wandte Demosthenes nicht die γραφὴ ὕβρεως, sondern die Probole an, wie jener Gelehrte schon richtig gegen Schäfer bemerkte, ohne jedoch jetzt (II 100, 3) beachtet zu werden. Dasselbe gilt von der Zeitbestimmung der dritten olynthischen Rede (III 164), welche aufser Blafs auch E. Müller und jetzt Rosenberg in der Ausgabe nicht sonderlich lange nach den beiden ersten gehalten sein lassen; zum mindesten war diese Ansicht zu vermerken. Auch sonst, so will es mich bedünken, ist die neuere Litteratur ein wenig vernachlässigt, so z. B. bei der ersten Philippika oder bei der Kranzrede, wo doch jedenfalls das in seiner Art treffliche Buch von Fox Erwähnung verdient hätte. Hierher gehört es auch, wenn öfters nach älteren Auflagen eines Werkes citiert wird, so (I 208, 2) nach der siebenten Auflage der Westermannschen (8. Aufl. 1883) oder (I 350, 2) nach der ersten der Weilschen Ausgabe (2. Aufl. 1883). Andererseits konnte die Bezugnahme auf Schriften, die in den fünfziger Jahren ihre Bedeutung hatten, dieselbe aber jetzt verloren haben, noch mehr eingeschränkt werden; ich denke besonders an Böhnecke, von dem manche verkehrte Ansicht schon entfernt ist, aber auch noch manche erwähnt wird (z. B. I 214, 1. 230, 4. 370, 3. II 22, 5. 214, 2. 265, 4). Im Citieren vermifst man nicht selten Gleichmäfsigkeit. Bald wird hinsichtlich der Teile des vorliegenden Werkes auf die drei Bände, bald auf die fünf Bücher desselben verwiesen (vgl. II 85, 3. 4. 86, 1. 89, 1. 114, 3. 145, 2). Auch dieselbe Schrift wird nicht regelmäfsig in derselben Weise angeführt, so Meiers attischer Prozefs (z. B. II 92, 2. 97, 3. 102, 2. 370, 1), Isokrates' Rede vom Vermögenstausch (z. B. I 24, 4. 42, 2. 67, 1. 174, 2), Frankes Prolegomena zur Gesandtschaftsrede (z. B. II 242, 3. 276, 1, 342, 4. 383, 1). Unbequem sind Verweisungen wie I 468, 4 „Parreidt a. O. S. 8“ (vgl. S. 457, 4 desselben Bandes) oder III 194, 1 „Hug in der Bd. I 522 angef. Schrift“, und nicht einzusehen ist, weshalb die Schriften der Redner meistens sowohl nach Paragraphen als nach der Seitenzahl citiert werden; durch Weglassung der letzteren konnte wohl etwas Raum gespart werden.

Doch dergleichen Mängel wollen nicht viel besagen. Ebensowenig mag ich besonderes Gewicht auf einzelne Unebenheiten legen, die sich noch vorfinden; vgl. z. B. den Widerspruch hinsichtlich der Deutung von Dem. v. d. G. 253 u. Heges. üb. Halonnes 29 in I 76, 1 gegen 96, 3 oder hinsichtlich der Erklärung des *κατά* der Anklageformel in S. 395, 3 gegen 445, 6 oder auch hinsichtlich des Bündnisses der Athener mit den Olynthiern in II 125 (Text oben) gegen S. 131 (zweiter Absatz). Erkennen wir lieber das Gute, das uns geboten wird, an und seien wir dem Herausgeber, dessen Mühe zweifelsohne eine weit gröfsere war, als es nach seinen bescheidenen Worten im Vorwort zu Band I und III scheinen könnte, dankbar, dafs er mit dafür Sorge getragen hat, dafs das vortreffliche Werk auch fernerhin einen ehrenvollen Platz in der historischen Litteratur behaupten wird.

Als Zierde sind den drei Bänden Abbildungen des Demosthenes beigegeben worden. Band I zeigt als Titelkupfer die Büste desselben im Louvre (no. 201), Bd. II die Statue in Knole in England, Bd. III endlich das Marmorrelief aus der Villa Hadrians, welches die letzten Augenblicke des Redners „Demosthenes auf dem Altar" darstellt. Der letzte Band enthält aufserdem (S. 401—430) eine schöne Abhandlung von Ad. Michaelis über die Bildnisse des Demosthenes. Wir heben aus ihr nur die höchst ansprechende Vermutung hervor, dafs die auf uns gekommenen Statuen auf das Standbild zurückgehen, welches, 280/79 von Demochares beantragt, von Polyeuktos ausgeführt wurde und welches den Redner abbildete „versunken in finster brütenden Schmerz über den Untergang des Vaterlandes"; die Statue in Knole wie die allbekannte vatikanische weichen nur insofern vom Original ab, als entsprechend einer späteren Auffassung, die weniger die politische Seite als die litterarische Bedeutung des Demosthenes ins Auge fafste, an Stelle der gefalteten Hände die Schriftrolle getreten ist, wozu bei dem letztgenannten Bildwerke noch die Bücherkapsel kam.

Berlin. E. Albrecht.

---

1) E. Grosse, Zur Erklärung von Schillers Gedichten „Das Ideal und das Leben" und „Würde der Frauen". Beilage zum Jahresbericht über das Königl. Wilhelms-Gymnasium in Königsberg in Pr. 1889. 28 S. 4.

S. 1—20 sind eine Ergänzung zu des Verf.s vortrefflicher Erklärung des Gedichtes „Ideal und Leben" (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung). Grosse betont und erhärtet von neuem, dafs das Gedicht nur das Reich des Schönen, Wesen und Wirkung der Kunst, zum Gegenstand habe. Er begegnet zunächst dem Einwurf Bliedners in den pädagogischen Studien 1887 Heft 2 S. 95f.: es fehle die Antwort auf die unwillkürlich jedem aufsteigende Frage, was das für ein Wille sei (Str. 11), welcher die Gottheit in sich aufnehme und doch nicht zur That werde; wenn auf den

Willen nicht die That folge, so sei es „gewöhnlich kein Wollen gewesen". Seine wohlbegründete Antwort lautet: der Wille, welcher in „Ideal und Leben" und überall, wo von der Wirkung der Kunst, dem ästhetischen Zustande, dem Einflusse des Geschmackes die Rede sei, gemeint werde, könne kein anderer sein als potenzieller Wille, nicht aktueller — *δύναμις*, nicht *ἐντελέχεια*. Als klassische Zeugen werden Goethe, Claudius, Kant und vor allen Schiller selbst aufgeführt. Sodann wendet sich Grosse gegen den Vorwurf von Muff (Neue Jahrb. 1887 Heft 8 S. 426): er habe in seinem Kommentar auf „einen tieferen Schaden" des Gedichtes nicht aufmerksam gemacht, darauf nämlich, dafs man aus Str. 11 den Eindruck gewinnen müsse, als ob es nur auf dem Wege der Kunst und des Schönen möglich sei, den Zwiespalt zwischen Geist und Natur zu überwinden und zum Glück, zum Frieden mit Gott durchzudringen, während Schiller sonst doch auch der Religion und der Wissenschaft weltüberwindende Kraft zuspreche. Allerdings kenne Schiller noch andere „Pfade aufwärts zur Unendlichkeit" (Str. 2), aber hier spreche er nicht davon, sondern hebe in echt lyrischer Einseitigkeit nur den einen Weg hervor. — Im 6. Abschnitt berührt Grosse, angeregt durch Imelmann (Exkurs II zu den Künstlern), ein interessantes Kapitel: Genetivfügungen bei Schiller, im Anschlufs an Vers 5: „Ihrer Götterjugend Rosen blühen". Hier kommt lediglich der Genetiv der Sache neben ihrem Bilde zur Verhandlung. Die Frage verdient eine umfassende und eingehende Behandlung; Grosse wäre ganz der Mann dazu.

S. 21—28 enthalten zuerst die acht Strophen aus „Würde der Frauen", welche im Musenalmanach für 1796 standen, seit der ersten Ausgabe der Gedichte (Leipzig 1800) aber ausgeschieden blieben. Dann folgt Strophe für Strophe eine Inhaltsangabe des Gedichtes, ein Hinweis auf Kants Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen, in denen gleiche Gedanken vorkommen, endlich eine Anführung der schönsten Parallelen aus deutschen und griechischen Dichtern.

2) Franz Kern, Goethes Lyrik ausgewählt und erklärt für die oberen Klassen höherer Schulen. Berlin, Nicolaische Buchhandlung, 1889. 128 S. 1,20 M.

Enthält auf S. 1—74 die Gedichte, auf S. 75—125 die Anmerkungen. Die Reihenfolge ist eine chronologische, beginnend mit dem „Wandrer" vom Jahre 1771, schliefsend mit einigen Sprüchen aus dem Nachlafs; im ganzen sind es 71 Nummern, verwandte Epigramme, Xenien, Betrachtungen in gröfserer oder geringerer Anzahl unter einer Nummer vereinigt.

Da die Auswahl nach pädagogischen Gesichtspunkten getroffen ist, so fehlen die Geselligen Lieder, die Liebeslieder, die Römischen Elegieen, kurz alles Erotische, abgesehen von „Amor als

Landschaftsmaler" und „Alexis und Dora"; aus Wilhelm Meister ist nur „Mignon" (Kennst du das Land u. s. w.) aufgenommen. Dagegen erscheint die Spruchpoesie reichlich vertreten.

Ob der Schüler durch diese Auswahl ein vollständiges und richtiges Bild von dem Lyriker Goethe erhält? Ich bezweifle es. Das Erotische bildet nun einmal einen wesentlichen Bestandteil der Lyrik, und gerade an den Liebesliedern, den kleinsten zumal, kann man, wie mir scheint, das Eigentümliche der Goetheschen Lyrik am besten studieren. Ergreifendere Klänge als in den Liedern aus Wilhelm Meister hat der Sänger seiner Harfe nie entlockt. „Tiefer hat Goethe nichts aus den Abgründen der menschlichen Seele heraufgeholt als diese beiden Wesen (Mignon und der Harfner) und die Gesänge, die er ihnen in den Mund legt. Alte mystische Feierklänge scheinen darin wieder aufzuleben" u. s. w. (Wilhelm Scherer, Geschichte der D. L. S. 564). Ich habe diese Gesänge seiner Zeit mit Primanern gelesen und besprochen, nicht ohne Genufs und Erfolg, so kam es mir vor. Aber ich war damals noch jung und vielleicht zu unbefangen und unerfahren, um das pädagogisch Bedenkliche solchen Unterfangens einzusehen. Die von Kern ausgeschlossenen Gedichte gehören nach den Grundsätzen einer gereiften pädagogischen Erfahrung und Einsicht nicht in die Schule, meinetwegen; der Schüler mag sie für sich lesen und sein Teil sich dabei denken. Aber wie wird er lesen? Wird er auch verstehen, was er liest? Gewifs. Dazu sind ihm ja die Proben gegeben, dazu sind ja die Erklärungen und Anmerkungen da. Gewifs? Ich habe meine Bedenken.

Nichts ist mir schwerer geworden als die Interpretation lyrischer Gedichte. Es ist ein eigen Ding um das Verständnis lyrischer Gedichte, vornehmlich der Goetheschen. Die Schönheit des Tones eines musikalischen Instrumentes hängt wesentlich ab von dem Mitschwingen der Obertöne; wer diese nicht unbewufst mithört, dem entgeht die Kraft und Fülle und Weichheit des Tones. Wir nennen eine menschliche Stimme sympathisch, wenn sie einen Wiederhall in unserer eigenen Brust erweckt. Gerade so geht es mit dem Lesen lyrischer Gedichte. Wie schlicht und einfach sind die Goetheschen Lieder! Was liegt denn darin? Was ist denn an der Sprache, dem Ausdruck der Gefühle Besonderes? Lieber Freund, du hörst die Obertöne nicht; diese Klänge finden keine Resonanz in deinem Innern: an dem, was mitklingt und mitschwingt, liegt die Wirkung. Was du thun kannst, um dein Ohr zu schärfen, dein Herz in Schwingung zu versetzen? Bei Franz Kern wirst du, fürchte ich, vergebens Hülfe suchen. Diese Erklärungen und Analysen, diese sprachlichen und sachlichen Notizen sind recht gut und nützlich, auch nötig, aber das Geheimnis der Poesie werden sie dir nicht erschliefsen, das mufst du selber im innersten Herzen spüren oder dir durch den Mund eines Menschen, der's versteht, entschleiern lassen.

Gedichte sind gemalte Fensterscheiben.
Sieht man vom Markt in die Kirche hinein,
Da ist alles dunkel und düster;
Und so sieht's auch der Herr Philister:
Der mag denn wohl verdriefslich sein
Und lebenslang verdriefslich bleiben.
Kommt aber nur einmal herein!
Begrüfst die heilige Kapelle;
Da ist's auf einmal farbig helle,
Geschicht' und Zierrat glänzt in Schnelle,
Bedeutend wirkt ein edler Schein;
Dies wird euch Kindern Gottes taugen,
Erbaut euch und ergötzt die Augen! (Goethe 1827.)

Dazu bemerkt Kern treffend: „Gegenübergestellt eine äufserliche, ganz unfruchtbare Kenntnisnahme von Gedichten und ein phantasievolles, innerliches Nachschaffen der dichterischen Erzeugnisse". Für dies phantasievolle, innerliche Nachschaffen thun m. E. die vorliegenden Erklärungen zu wenig. Wieviel dafür selbst das gedruckte Wort zu leisten vermag, ist mir klar geworden aus einem Programm des Martino-Katharineums zu Braunschweig vom Jahre 1878: „Herbstgefühl. Gedicht von Goethe. Analysiert vom Oberlehrer H. Corvinus". Diese kleine, nur 11 Quartseiten lange Abhandlung ist in meinem Augen ein wahres Kabinettsstück; ich empfehle sie jedem, der sich klar machen will, was Lyrik und im besondern Goethesche Lyrik ist, aufs angelegentlichste. Sie hat einmal geradezu Wunder gethan. Ein guter Freund von mir konnte beim besten Willen an Goethes Gedichten nichts finden; der Sinn für lyrische Poesie sei ihm, meinte er, gänzlich verschlossen. Vergebens waren alle meine Bemühungen. Da schickte ich ihm das Programm von Corvinus. Er las es, las es wieder, und es fiel ihm wie Schuppen von den Augen. Seitdem ist er ein glühender Verehrer Goethescher Lyrik geworden. — Sollte sich Herr Professor Corvinus nicht entschliefsen, seine Abhandlung durch einen Wiederabdruck weiteren Kreisen zugänglich zu machen? Viele Kollegen würden es ihm aufrichtig danken.

Sehr erspriefsliche Dienste kann dem Interpreten Goethescher Lyrik auch leisten Alfred Biese, „Die Entwickelung des Naturgefühls im Mittelalter und in der Neuzeit" (Leipzig, Veit u. Comp. 1888) S. 358 ff. Die Eigenart oder doch eine Eigenart des Dichters wird hier vortrefflich auseinandergesetzt. Die „lyrische Seele" so manches seiner Gedichte liegt in dem „sympathetischen Verschmelzen des Natureindrucks mit der momentanen seelischen Stimmung" ... „Das Leben und Weben in der Natur findet einen Wiederhall in seiner vielbewegten Brust, und wiederum strömt seine eigene Empfindung in die Natur zurück, sie belebend und beseelend" (S. 391). Biese erläutert das an vielen trefflich gewählten Beispielen vorzüglich, indem er das Naturgefühl bei dem Dichter in den verschiedenen Phasen seiner Entwickelung genau beobachtet.

Diese oder ähnliche Schriften nehme man zum Mafsstab und urteile dann, ob ich recht habe mit der Behauptung, dafs uns Kerns Erklärungen, sobald es sich um ein tieferes Eindringen in das Wesen von Goethes Lyrik handelt, im Stiche lassen. Alles zur äufsern Kenntnisnahme Notwendige bieten sie dar; das übrige mufs der Leser oder Lehrer hinzuthun, und dies dürfte das Wichtigste sein.

3) Bernhard Maydorn, Hilfsbücher für den deutschen Unterricht und für die selbständige Beschäftigung mit den deutschen Klassikern, für Lehrer und Litteraturfreunde zusammengestellt. Ratibor, Eugen Simmich, 1889. 77 S.

„Eine vor längerer Zeit zum eigenen Gebrauche angelegte Zusammenstellung von Hilfsbüchern für den deutschen Unterricht ist durch gelegentliche Nachträge im Laufe der Monate zu einem solchen Umfange angewachsen, dafs es der Mühe zu lohnen schien, wenn sie durch eine planmäfsige Ausfüllung der Lücken unter Berücksichtigung möglichst aller Seiten des deutschen Unterrichts zu besserer Abrundung gebracht und damit vielleicht auch für andere brauchbar gemacht wurde.“

Mit diesen Worten giebt Herr Maydorn Entstehung und Zweck seiner Veröffentlichung selbst an. Er hat unter 22 Rubriken eine Menge Titel von Büchern, Zeitschriften, Abhandlungen zusammengebracht. Mir scheint, eine bibliographische Übersicht über ein bestimmtes Wissens- und Studiengebiet hat nur dann Wert, wenn sie vollständig oder in gewissen Grenzen annähernd vollständig ist. Von der vorliegenden kann man das kaum sagen. Als „willkommener Wegweiser“ für angehende Lehrer würde die Zusammenstellung sich noch besser eignen, wenn sie die Spreu vom Weizen mehr gesichtet hätte. Die wissenschaftlichen Werke kennt der junge Lehrer, der deutsche Sprache und Litteratur studiert hat, hoffentlich von der Universität oder anderswo her; ein Verzeichnis guter didaktischer Hülfsmittel mag ihm beim Beginn seiner Schulpraxis erwünscht sein. Will er zu dem von Maydorn greifen, so steht das bei ihm. Vielleicht hat ein älterer erfahrener Kollege oder der Direktor die Güte, ihm das besonders Brauchbare und Wertvolle anzustreichen.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Karl Blasendorff, Der deutsch-dänische Krieg von 1864. Nach gedruckten Quellen und eigenen Erinnerungen erzählt. Mit 2 Karten. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. 8. 237 S.

Vergessen ist zwar nicht im deutschen Volk, was für Ruhmesthaten das preufsische und österreichische Heer 1864 im Kampfe gegen das durch Schanzen und Meeresarme geschützte Dänemark vollbrachte, welche Manneszucht und Pflichttreue der deutsche Soldat in der Ertragung der Mühsale eines langen Winterfeldzuges

zeigte, aber in den Hintergrund gedrängt sind jene ruhmreichen Tage durch die noch gröfseren Lorberen, die das deutsche Heer 1866 und vor allem 1870/71 erntete. Die Erinnerung an jenen ersten der drei kriegerischen Akte, die schliefslich zur heifsersehnten Einheit der deutschen Stämme führten, in unserem Volke wieder aufzufrischen, ist der Zweck des Blasendorffschen Buches. Benutzt hat der Verfasser folgende Bücher: Das Generalstabswerk von 1864; G. von W., der Krieg gegen Dänemark; Winterfeld, Der schleswig-holsteinsche Krieg von 1864; Fontane, Der schleswig-holsteinsche Krieg im Jahre 1864; Erinnerungen an einen Heimgegangenen; Briefe des Majors von Jena; Wilhelm Petsch, Mein Feldtagebuch; Casper, Mein Tagebuch; Adler, Ballegaard und Alsen; Biefel, Tagebuch und Bemerkungen aus dem Feldzuge 1864; Mahler, Über die Eider an den Alsensund; Wachenhusen, Vor den Düppeler Schanzen; Staatsanzeiger und Nationalzeitung von 1864. Daneben verwertet der Verfasser geschickt persönliche Erlebnisse und zeichnet in die festen, gegebenen Umrisse in frischer, anschaulicher Weise Beobachtungen und Zwischenfälle des wechselvollen Kriegslebens ein. Aus der Stille der Hörsäle der Berliner Hochschule nämlich sah Dr. Blasendorff sich zu Anfang des Dezembers 1863 in die Unruhe kriegerischen Treibens versetzt; als Reserve-Unteroffizier im 1. Bataillon des 60. Regimentes zog er hinaus in die meerumschlungenen Herzogtümer und teilte die Freuden und Leiden eines Feldsoldaten. So vermag er nicht nur zu erzählen, was geschehen ist, sondern auch, wie es geschehen ist, in welcher Stimmung sich die Handelnden befanden.

Der Verfasser behandelt seinen Stoff in neun Abschnitten. Der erste bildet eine lichtvolle Darlegung der Vorgeschichte des Krieges, die folgenden umfassen den Kampf um die Dannewerke, die Einschliefsung Düppels und die Besetzung Jütlands, die Belagerung Düppels, den Sturm auf dasselbe, die Seegefechte von Jasmund und Helgoland, die Eroberung Alsens, die Ereignisse in Jütland und an der schleswigschen Westküste nach der Waffenruhe, den Frieden und seine Folgen. Mit einem Hinblick auf die Ostseefahrt unseres Kaisers Wilhelm II. und seinen Besuch in Kopenhagen im vergangenen Sommer kommt die Erzählung zu einem versöhnenden Abschlufs. Wer jene denkwürdigen Tage miterlebt hat, wer auch nur als Knabe das Lied „Schleswig-Holstein meerumschlungen“ begeistert mitgesungen hat, dem wird die Lektüre des Blasendorffschen Buches angenehme Erinnerungen erwecken, den später Geborenen aber ein sichererer Führer durch jene vielbewegte Zeit sein. Die beigegebenen kleinen Karten wären besser weggeblieben, da sie, zu wenig übersichtlich, eher die Anschauungen verwirren als klären.

Stargard i. Pomm. Wilhelm Ziegel.

H. Kiepert, Wandkarte der Reiche der Perser und Macedonier. 6 Blatt. Berlin, D. Reimer, 1889. 9 M.

Mit dieser stattlichen Karte schliefst sich ein neues Glied an die Kette Kiepertscher Wandkarten zur alten Geschichte und zur Staatenkunde des Altertums. Sie entspricht den ihr vorangegangenen Karten gleichen Ursprungs und gleicher Bestimmung in ihrem Äufseren: in der klaren Angabe der Küstengestalt, der in brauner Schummerung wiedergegebenen Bodenerhebungen, in wirkungsvoller Deutlichkeit der farbigen Grenzen für Staaten und Landschaftsbezirke. Im Mafsstab von 1 : 3 Mill. umspannt die Karte den Raum vom Syrtenbusen und Italien bis zum Pandschab, von den nubischen bis zu den südrussischen Breiten. Die griechischen und die punischen Kolonieen treten durch farbige Unterstreichung ihrer Namen hervor. Der Alexanderzug ist durch eine rote, derjenige der Zehntausend durch eine violette Linie eingetragen. Die Karte wird also auch bei der Klassenlektüre von Curtius, Arrian und Xenophon gute Dienste leisten. Ein Karton veranschaulicht aufserdem die Reichsgrenzen der Diadochenstaaten im 3. Jahrhundert sowie im Beginn des 2. Jahrhunderts v. Chr.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

Wilh. Budde, Physikalische Aufgaben für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. 2,50 M.

Je seltener wir Erscheinungen ähnlicher Art, wie dieses Büchlein, in unserer Litteratur begegnen, um so erwartungsvoller sind wir hinsichtlich der Besprechung derselben in den periodischen Zeitschriften. Wenn wir zu den bereits in verschiedenen Blättern erschienenen Besprechungen des Büchleins eine neue hinzufügen, so geschieht dies in doppelter Absicht. Einerseits möchten wir, ohne diesem Umstande irgend welche besondere Bedeutung beizulegen, in Übereinstimmung mit erschienenen Besprechungen auch unsererseits die wohlverdiente Anerkennung über die getroffene Auswahl der Aufgaben, namentlich aber über die beigefügten korrekten Lösungen aussprechen, mit der wir zugleich die Sammlung als ein wohlgeeignetes Hülfsbuch für fortgeschrittene Schüler zur Prüfung und Befestigung ihres physikalischen Wissens und Könnens aufs wärmste empfehlen. Der prinzipielle Ausschlufs einiger für die Schule zu schwieriger Partieen wie der Polarisation, des Trägheitsmomentes und anderer zeugt von dem pädagogischen Takte des Verfassers. Andererseits wollen wir mit besonderem Nachdrucke auf das kulturhistorische Interesse hinweisen, welches die Sammlung bei den Fachmännern erwecken mufs. Denn als Auswahl aus solchen Aufgaben, welche in den Jahren 1881 bis 1885 bei Reifeprüfungen gestellt sind, gewährt die Sammlung einen willkommenen Einblick in die Ent-

wickelung und den Stand des physikalischen Unterrichtes an den betreffenden Anstalten in der jüngsten Zeit.

Die Ausstattung des Büchleins ist so vortrefflich, wie man es nicht anders von der renommierten Verlagshandlung erwarten darf.

Cleve. F. J. Brockmann.

Alex. Wernicke, Goniometrie und Grundzüge der Trigonometrie innerhalb der Ebene als goniometrische Ergänzung der doppelmafsigen Geometrie der Elementargebilde innerhalb der Euklidischen Geometrie des Mafses. Für Oberklassen höherer Lehranstalten bearbeitet. Mit 20 Original-Holzschnitten. Braunschweig, C. A. Schwetschke und Sohn (E. Appelhans), 1888. VIII u. 176 S. 2,40 M.

Das vorliegende, hauptsächlich für humanistische Gymnasien verfafste Lehrbuch umfafst A. die Goniometrie und B. die Trigonometrie innerhalb der Ebene.

Nachdem als Aufgabe der Goniometrie die Ausbildung eines Mafs-Systems festgestellt ist, in welchem die Winkel durch Verhältnisse von Strecken gemessen werden sollen, werden unter kurzem Hinweise auf Mafs-Systeme im allgemeinen das ursprüngliche Mafs des Winkels durch aliquote Teile des Vollwinkels (360), das Sectorenmafs und das Bogenmafs besprochen. An den Versuch, als Mafs des Centriwinkels die Sehne, oder besser das Verhältnis der Sehne s zum Radius r einzuführen, schliefst sich die Formel für die Sehne der Summe zweier Winkel, und indem auch das Lot h vom Mittelpunkte des Kreises auf die Sehne in Betracht gezogen wird, ergeben sich für die Verhältnisse h/r und s/r die Sätze über Summen und Differenzen von Winkeln.

Diese ausführliche Einleitung vermittelt auf S. 24 den Übergang zum Sinus und Cosinus eines Winkels als Funktionen desselben und auf S. 27 die Definitionen dieser Funktionen am rechtwinkligen Dreiecke. Die Ableitung des Additionstheorems sowohl aus dem Ptolemäischen Lehrsatze als auch mittels der bekannten Figur durch Lagerung der Winkel neben einander und die Entwickelung der gewöhnlichen goniometrischen Formeln für Sinus und Cosinus, die Einführung von Tangens und Cotangens als Quotienten mit den zugehörigen Formeln erfolgen bis S. 44. Darauf wird die Reduktion der Funktionen auf einander und ihre Berechnung für einige besondere Winkelwerte gelehrt. Die Erweiterung der Definitionen der Funktionen auf stumpfe und überstumpfe Winkel geschieht durch das Additionstheorem, und hieraus wird der periodische Verlauf der Funktionen erschlossen (bis S. 59). Die graphische Darstellung der Funktionen erheischt eine kurze Darlegung der Prinzipien der analytischen Geometrie (bis S. 70). Dann erst wird die anschauliche geometrische Deutung der Funktionen beliebiger Winkel in den verschiedenen Quadranten eines Kreises gezeigt (bis S. 73).

Ein umfangreiches Kapitel, betitelt „Der arithmetische Charakter der goniometrischen Funktionen“, behandelt die Theorie des Hülfswinkels,* die *Moivre*sche Formel nebst ihren Anwendungen (darunter die Konstruktion des regelmäfsigen Siebzehnecks), die graphische Lösung kubischer und biquadratischer Gleichungen mittels einer festen Parabel und eines zu bestimmenden Kreises, die unendlichen Potenzreihen für Sinus und Cosinus nebst derjenigen für e^x, die Reihe für $\log \text{nat} (1+x)$, für $\text{arc} \operatorname{tg} x$ und $\text{arc} \sin x$ (letztere ohne Beweis); den Schlufs bildet ein Ausblick auf eindeutige doppelt-periodische Funktionen und elliptische Integrale (bis S. 118). Eine kurze Besprechung der trigonometrischen Tafeln beendet die Goniometrie (S. 122).

In der ebenen Trigonometrie stellt der Verf. zunächst solche Sätze und Formeln zusammen, welche aus der Planimetrie bekannt sind und hier gebraucht werden, ferner solche Beziehungen zwischen den Funktionen der Winkel eines Dreiecks, welche sich unmittelbar aus der Goniometrie ergeben. Dann folgen der Sinussatz mit seinen Folgerungen und der Cosinus-Satz mit seinen Transformationen, die Projektions-Gleichungen, die Formeln für die Radien der Berührungskreise u. a. m. Den Rest (S. 144—173) bilden die Verwendung der Trigonometrie für die Berechnung von Polygonen, das Kreissegment, trigonometrische (algebraische) Rechnungs-Schemata, die Aufgaben für das rechtwinklige und das gleichschenklige Dreieck, die Grundaufgaben für das schiefwinklige Dreieck, einige charakteristische Aufgaben, unter ihnen zuletzt solche, die auf Gleichungen dritten und vierten Grades führen und durch die früher gelehrten graphischen Methoden gelöst werden.

Das Lehrbuch weicht, wie die vorstehende Skizze des Inhaltes zeigt, in mancher Beziehung von den sonst gebräuchlichen Werken ab; es betont den systematischen Zusammenhang, es zieht philosophische Gesichtspunkte herbei und sucht durch eingestreute historische und litterarische Bemerkungen den Stoff interessanter zu machen. Fragen der Analysis, der Algebra und der analytischen Geometrie werden bisweilen ziemlich ausführlich erörtert. Der Verf. will den Stoff nicht etwa in der Reihenfolge durchgenommen haben, wie dies im Buche geschehen ist, sondern bezeichnet die Abschnitte, die für Obersekunda, für Unterprima und für Oberprima geeignet sind. Ref. glaubt, dafs für den Lehrer manche Anregung in dem Werke gegeben ist; da jedoch der Verf. in der Vorrede selbst die Fachgenossen um ihren Rat in Bezug auf etwaige Verbesserungen ersucht, so mögen hier Vorschläge zu Änderungen angeschlossen werden.

Zunächst scheint es dem Ref. wünschenswert, dafs manches aus dem Werkchen ausgeschieden wird, was dem Schüler unverständlich bleiben mufs, ihn aber verleiten kann über Dinge mitzureden, von denen er nichts versteht. Was soll wohl ein Primaner

mit den oben erwähnten Bemerkungen über elliptische Integrale und über doppelt-periodische Funktionen anfangen? Orakelhaft wie jene Sätze in ausgeführter Form müssen auch manche einzelne Wörter erscheinen; so steht S. 67 nach Anführung des Satzes von der Unmöglichkeit der Auflösung von Gleichungen durch Wurzelzeichen, wenn der Grad den vierten übersteigt, ganz unvermittelt: *Eliminations-Methode von Sylvester.* Was eine *Pseudosphäre* ist, erfährt man nirgends, und doch werden Sätze vom pseudosphärischen Dreiecke wiederholt mitgeteilt.

Auch in den Citaten der eigenen Schriften könnte der Verf. sparsamer sein. Alle Schriften, welche er je hat erscheinen lassen, werden citiert, obschon einige mit dem Gegenstande des Werkchens in gar keinem Zusammenhange stehen, andere für Schüler nicht verständlich sind. Eine Programmabhandlung vom Jahre 1887 „*Die Grundlage der Euklidischen Geometrie des Mafses*" wird, ohne die Einleitung mitzuzählen, elfmal angeführt. Der Inhalt dieser durchaus philosophisch gehaltenen Arbeit, welche „in den oberen Klassen der Repetition (mit Auswahl) zugrunde gelegt wird", ist nach Ansicht des Ref. für Schüler nicht wohl lesbar, weil sie eine tiefere philosophische Vorbildung voraussetzt. Das Citieren der eigenen Werke bei jeder möglichen Gelegenheit erscheint auch etwas eigentümlich, wenn man damit das Fehlen von Verweisungen auf die Arbeiten anderer Autoren zusammenhält. So sind bei der Konstruktion des regelmäfsigen Siebzehnecks die Namen *v. Staudt* und *Schroeter* (Journ. für Math. Bd. XXIV u. LXXV) neben *Gaufs* nicht genannt.

Endlich sind einige Abweichungen von der strengen Ausdrucksweise der Mathematik auffällig. Auf S. 28 Zeile 3 steht „Spitzwinkel", 9 Zeilen weiter „eines spitzen Winkels", in der Überschrift des Paragraphen S. 27 „Spitz-Winkel". S. 83 Zeile 6 tritt plötzlich auf „eine Komplexe" statt wie bis dahin „eine komplexe Zahl" u. dgl. m.

Also ein Ausscheiden von Dingen, welche dem Schüler unverständlich sind, ein Zurücktreten der philosophischen und mathematischen Gelehrsamkeit des Verfassers, ein genaues Festhalten der eingeführten Kunstwörter erscheinen dem Ref. als wünschenswerte Änderungen. Durch Entfernung überflüssigen Stoffes liefse sich dann auch vielleicht der Raum gewinnen zur Aufnahme mancher Untersuchungen, die Ref. ungern vermifst hat. Hierzu rechnet er vor allem die Anwendung der Trigonometrie zur Ermittelung der vielen Eigenschaften des Dreiecks, welche von *Euler* an über *Feuerbach* und *Steiner* nebst *Jacobi* und *Crelle* bis auf die schönen Arbeiten des letzten Jahrzehnts eine neue Dreiecksgeometrie gebildet haben. Vielleicht wäre auch ein Kapitel über die Konstruktionen geometrischer Ausdrücke ganz am Platze, trotz der oft hervortretenden Abneigung des Verfassers gegen planimetrische Konstruktionen. Endlich bieten die Zahlenrechnungen

trigonometrischer Aufgaben so manche Schwierigkeiten, dafs die Besprechung der häufig vorkommenden in einem Paragraphen nicht überflüssig scheint.

Zum Schlusse noch ein Wort über eine Stelle des Vorworts. Der Verfasser datiert einen Aufschwung der „Schulmathematik" von den preufsischen Lehrplänen von 1882. „Die neue Richtung der Schulmathematik macht sich schon an vielen Punkten kräftig geltend — diese Richtung zu unterstützen, ist die Absicht des vorliegenden Werkchens wie meiner früheren Veröffentlichungen." Als Motto steht auf der Rückseite des Titels der Satz aus der Zirkularverfügung: „Der Unterricht an den höheren Schulen darf nicht die Tradition eines Inhalts bewahren, welchen die wissenschaftliche Forschung beseitigt hat". Scheidet man aus dem vorliegenden Werkchen dasjenige aus, was Ref. für ungeeignet im Schulunterrichte hält und oben näher bezeichnet hat, so bleiben nur solche Dinge übrig, die auch vor 1882 in gleicher oder ähnlicher Weise auf Schulen behandelt sind.

Die Ausstattung des Werkchens ist gut. Um auch hierin einen Unterschied gegen früher hervorzuheben, hat der Verleger auf den Titel gesetzt: „Bei der Ausstattung ist auf die Anforderungen der modernen Schul-Hygiene Rücksicht genommen".

Berlin. E. Lampe.

---

1) Paul Mehlhorn, Leitfaden zur Kirchengeschichte. Dritte teilweise umgearbeitete Auflage. Leipzig, Verlag von Joh. Barth. 76 S. 1 M.

Ich hatte vor mehreren Jahren Gelegenheit, in dieser Zeitschrift Mehlhorns „Grundrifs der protestantischen Religionslehre" zu besprechen. Wie ich mich damals nur unbedingt anerkennend äufsern konnte, so auch jetzt über das vorliegende Buch. Es verrät in jeder Zeile den gebildeten Verf., der mit Freimut und Unbefangenheit, aber auch mit Begeisterung und freudigem Schaffenstrieb den wissenschaftlichen Forschungen der modernen Theologie gefolgt ist und dieselbe in sich verarbeitet hat. Unser Lob gilt nicht nur der historischen Treue, welche den Inhalt auszeichnet, sondern in gleicher Weise der gefälligen Form, welche Verf. dem Stoffe zu geben verstanden hat. Die Sprache ist fein, die Darstellung elegant, wie man sie selten in gleichartigen Kompendien findet; da sind keine abgebrochenen, verstümmelten Sätze oder gar blofse Aufzählungen von Namen und Daten; der überall zusammenhängende und fliefsende Vortrag in gewähltem Deutsch verbürgt seine wohlthuende Wirkung auf Gemüt und Geschmack. Nach dem kurzen Vorwort will das Schriftchen ein Leitfaden im strengsten Sinne des Wortes sein; es will die Entwickelungslinie aufzeigen, welche sich durch die Kirchengeschichte hindurchzieht, den Zusammenhang der wich-

tigsten Erscheinungen und Bewegungen in derselben mit den bleibenden Grundgedanken des Christentums und den Einflüssen und Anforderungen ihrer eigenen Zeit verstehen und so eine möglichst unparteiische Würdigung für jede derselben finden lehren. Verf. hofft damit auch der Kirche einen Dienst zu leisten und in den seinem Büchlein erreichbaren Kreisen der deutschen Jugend auch für das gegenwärtige Leben derselben ein gröfseres, mit Verständnis gepaartes Interesse wecken zu helfen, als jetzt im allgemeinen bei ihr zu finden sein dürfte. Was Verf. versprochen, hat er geleistet. Nach dem Eindruck, welchen ich von dem Buche gewonnen, hoffe ich, dafs die Schüler, welche unter dem Einflufs desselben gestanden, auch für ihr weiteres Leben dasselbe zum Begleiter nehmen werden, so klein auch sein Umfang ist gegenüber vielen anderen Hülfsbüchern der Kirchengeschichte: es vermittelt aus der Vergangenheit heraus das Verständnis der kirchlichen Bewegungen der Gegenwart in vortrefflicher Weise.

Verf. hat mit feinem pädagogischen Takt Mafs zu halten gewufst, ohne die wissenschaftliche Erkenntnis zu schädigen. Es war zweckentsprechend, dafs er der Darstellung der neueren Kirchengeschichte einen gröfsern Raum zuwies als der alten und mittleren. Die Einführung in das moderne Sektenwesen und die wissenschaftliche theologische Litteratur einerseits, die Berücksichtigung unserer klassischen schönen Litteratur und der mit den kirchlichen Bewegungen in so naher Berührung stehenden philosophischen Systeme andererseits drängten dazu; ganz besondere Anerkennung verdient die kurze Darstellung der kantischen Philosophie, deren Grundgedanken auch nach meiner Meinung den Schülern nicht mehr vorenthalten werden dürfen. Verf. schliefst auf dem Gebiet der katholischen Kirchengeschichte mit dem vatikanischen Konzil und der Gründung der altkatholischen Gemeinden, auf dem Gebiet der evangelischen Kirchengeschichte mit der Darstellung der Vereinsbestrebungen bis zur Gründung des Evangelischen Bundes. Als Anhang ist eine Zeittafel hinzugefügt, die auf 6 Seiten die wichtigsten Ereignisse mit den entsprechenden Jahreszahlen zusammenstellt.

Meine folgenden Bemerkungen wollen nicht etwa den Gesamteindruck, den ich hervorzurufen beabsichtigte, abschwächen, sie wollen nicht tadeln, vielmehr dem Verf. Anregungen geben, ob nicht hier und da noch der Wert des Buches sich steigern liefse. Im § 8 ist der verschiedene Charakter der Christenverfolgungen schärfer zu betonen und das edictum Trajani in seiner Bedeutung für die nächsten 150 Jahre mehr hervorzuheben. Im § 9 dürfte die Mitteilung über den Manichäismus in den Text aufzunehmen sein, da sowohl für den Unterricht in der Glaubenslehre wie für die Lektüre der Augustana die Kenntnis des Manichäismus vorauszusetzen ist. Ich vermisse weiter in § 9 die Darstellung der Entwickelung der Lehre der Tradition, die

als Grundlage für die Lehre von den ökumenischen Konzilien von der höchsten Bedeutung in der römischen Kirche bis auf den heutigen Tag ist. — Im § 10 fehlt die kurze Übersicht über die neutestamentliche Litteratur. — § 12, 4 konnte erwähnt werden, dafs sich das Weihnachtsfest an die römischen Saturnalien angelehnt hat. — § 17 sind die Stichwörter aus den arianischen Streitigkeiten, wie die Stichwörter aus den Beschlüssen von Chalcedon griechisch zu geben. — In § 19 ist eine kurze Darlegung der Lehre vom peccatum originale — nicht Erbsünde — wünschenswert. — In § 21 ist die Verbindung der fränkischen Politik mit dem römischen Papsttum kräftiger zu betonen. — § 26 wird Hildebrand als Cluniacenser-Mönch bezeichnet, während erst § 28 von der Gründung des Klosters Clugny erzählt wird. Es war mit mehr Nachdruck hervorzuheben, dafs Gregor VII. dem Begriff Simonie eine bis dahin unbekannte Bedeutung gegeben, ferner dafs derselbe der erste Papst gewesen, der die Unterthanen vom Eid der Treue zu entbinden gewagt hat; auch vermisse ich ungern das charakteristische Bekenntnis: dilexi justitiam etc. — § 27, 4 hebt Verf. hervor, dafs die Kreuzzüge den Sinn zu einer prüfenden Vergleichung der verschiedenen Religionen erweckten, welcher der Kirche gefährlich wurde. Richtig; aber sie lehrten auch die Völker des Abendlandes, dafs sie vom Papsttum getäuscht waren, da die beseligenden Wirkungen, welche dasselbe dem Einzelnen wie den Massen mit dem Betreten des heiligen Landes in Aussicht gestellt hatte, ausgeblieben waren. — § 30, 1 konnte als unbedeutend fortfallen. — Ein kurzer Bericht über die Lehre Anselms von der satisfactio vicaria wäre im § 31 an der rechten Stelle. — Im § 35 mufste der Niedergang des Papsttums eingehender erklärt werden 1) als eine Folge des kläglichen Ausgangs der widerchristlichen Kreuzzüge, 2) als eine Folge des Verfalls des Kaisertums, an dem sich das Papsttum wie eine Schlingpflanze emporgerankt hatte, um es zu ersticken, dann aber mit dessen Untergang selbst zu verfallen. — § 57, 1 fehlt die Erwähnung des Katechismus romanus. — Endlich wäre § 71 ein tieferes Eingehen auf den Deismus mit Rücksicht auf Lessing und dessen Nathan wünschenswert. Wir schliefsen unsere Besprechung mit dem Wunsche, dafs der dritten Auflage bald eine vierte folgen möge.

2) O. Krüger, Übersicht der Kirchengeschichte. Leitfaden für den Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien. Leipzig, B. G. Teubner. IV u. 59 S.

In den „Motiven und Grundsätzen“, welche dem Lehrbuche voraufgeschickt sind, äufsert sich Verf. dahin, dafs die vorhandenen Leitfäden für den kirchengeschichtlichen Unterricht in den höheren Schulen sich deshalb so schwer zur Einführung eignen, weil ihr Inhalt entweder zu umfangreich und gelehrt oder zu kurz

und lückenhaft gefafst ist, weil sie in der Form entweder zu dürftig, nomenklatorisch, tabellenartig oder zu wortreich und den Vortrag des Lehrers allzusehr anticipierend gehalten sind; aufserdem seien sie ohne sichere Übersicht des Ganzen und ohne scharfe Gruppierung des Einzelnen. In dem vorliegenden Leitfaden habe Verf. den Umfang auf das richtige Mafs beschränkt, alles rein Theologische vermieden und nur das allgemein Christliche, das für den wissenschaftlich gebildeten Christen Bedeutsame aufgenommen; er habe ein zerstücktes Wissen abwehren wollen und eine in sich geschlossene Auffassung zu ermöglichen gesucht; in Hinsicht der Form habe er blofse Angabe und blofses Anhäufen von Zahlen und Namen vermieden, um die Repetition des Schülers nicht zu ermüden.

Nach der Vorrede erwartete ich ein Buch zu finden in Form und Geist dem von Mehlhorn ähnlich, aber ich bin sehr enttäuscht worden. Verf. hat die Fehler mancher anderer Lehrbücher richtig erkannt, aber diese Erkenntnis hat ihn nicht vor denselben Fehlern geschützt. Sein Buch ist doch nur ein lebloses Gerippe, bei dessen Überschau schon der menschliche Geist erlahmen mufs. Das Tabellarische sollte vermieden werden, und doch drängt es sich in überlästiger Weise auf. Die Häufung von Namen, Daten, Büchertiteln und einzelnen historischen Ereignissen, die für den allgemeinen Zweck wertlos sind, ist geradezu unerträglich. Verf. mache nur einen Versuch, sein eigenes Buch von einem Schüler laut vorlesen zu lassen, da würde er selbst erschrecken, kaum ist hier und da eine halbe Seite lang zusammenhängende Rede; das meiste sind verstümmelte, abgebrochene Sätze, die sich noch dazu häufig in ihrer Mifsbildung in einander schachteln, so dafs eine besondere Vorbeitung erforderlich wäre, um dieselben laut zu lesen. Dies mit Beispielen zu belegen, erscheint überflüssig. Ich halte solche Bücher in den Händen der Schüler für gefährlich. Zielt aller Unterricht dahin, die Schüler zu befähigen, sich klare Begriffe zu schaffen und dieselben in einer Form zu verbinden und auszusprechen, welche dem Geiste unserer Sprache gemäfs ist, dann dürfen wir ihnen nicht Lehrbücher zuweisen, welche dieses Ziel erschweren oder gar unmöglich machen. Es konnte nicht ausbleiben, dafs dieser Fehler in der Form auf den Inhalt des Buches seine Wirkung ausübte. Verf. hat nicht das richtige Mafs in der Auswahl des Stoffes zu beobachten gewufst; er hat dasselbe vielfach ins Ungehörige überschritten. Dahin rechne ich S. 4 und 5 die Namen und Schriften der Lehrer der griechischen und römischen Kirche, dahin S. 16 die Aufzählung sämtlicher Kreuzzüge, die Unmasse von Namen evangelischer, im besondern pietistischer Kirchenliederdichter S. 42 und 43; die Mitteilungen über die gläubige Poesie, Baukunst u. s. w. S. 55—56, über die Vereine der inneren und äufseren Mission S. 56—57.

Sollte der Vortrag des Klassenlehrers dies Gerippe zu einem lebendigen Organismus gestalten, dann freilich müfsten die Unterrichtsstunden in der Kirchengeschichte verdoppelt und verdreifacht werden. Der andere Fehler, den die Form erzeugt hat, ist nicht minder schwerwiegend; das Ganze ist doch weiter nichts als eine äufserliche Verbindung von Thatsachen ohne das innere geistige Band. Wir können dem Verf. nur ein gründliches Studium der Baurschen Kirchengeschichte empfehlen, dann wird er auch sein Buch mit andern Augen ansehen lernen. Die Entwickelung der altkatholischen Kirche aus dem Kampf des Petrinismus und Paulinismus scheint ihm unbekannt, die Entwickelung der katholischen Orthodoxie aus dem Kampf gegen Gnosticismus, Manichäismus, Montanismus ist ihm entgangen; die Darstellung der Streitigkeiten, welche die ökumenischen Konzilien hervorriefen, schwebt in der Luft; das wichtige Konzil von Chalcedon mit seinen Beschlüssen, die doch die Grundlage für die lutherische Lehre vom Abendmahl bilden, wird nicht einmal erwähnt. Dafs mit dem Übertritt der germanischen Völker zum Christentum der Arianismus znm Siege gekommen war und erst allmählich vom Frankenreich her das Übergewicht des römischen Bischofs herbeigeführt wurde, wird mit keinem Worte angedeutet. Der Verfall der mittelalterlichen Kirche ist nach des Verf.s Darstellung völlig unvermittelt und damit die Reformation in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung nicht erfafst u. s. w.

Den gröfseren Abschnitten hat Verf. jedesmal eine Zeittafel der wichtigsten Personen und Ereignisse aus der Profangeschichte voraufgeschickt in der Absicht, die Verbindung der Kirchengeschichte mit der Profangeschichte auch äufserlich sichtbar herzustellen; auch diese Masse von Einzelheiten wird auf den Unterricht nur erschwerend wirken.

Stettin. Anton Jonas.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

26. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner am 11. April 1889 im Isabellensaale des Gürzenich zu Köln.

Der Vorsitzende Dir. Kiesel (Düsseldorf) eröffnete um 11 Uhr die Versammlung mit Begrüfsung der 95 erschienenen Teilnehmer und gab zunächst dem Dir. Jäger (Köln) das Wort zu geschäftlichen Mitteilungen, aus denen die Grüfse des Herrn Rektor Götz (Neu-Wied) und des Herrn Geheimrat Höpfner (Berlin) hervorzuheben sind, dann hielt Moldenhauer (Köln) einen einleitenden Vortrag zu den von ihm über die Berücksichtigung der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde in den höheren Schulen aufgestellten Thesen. Dieselben hatten folgenden Wortlaut:

1. Man hat die Forderung aufgestellt, dafs entsprechend den heutigen politischen und sozialen Verhältnissen die Wirtschaftslehre und Gesetzeskunde in den Unterricht der höheren Schulen aufzunehmen seien.
2. Demgegenüber ist zu bemerken, dafs diese Gegenstände allerdings mehr als bisher berücksichtigt werden müssen, dafs sie aber nur propädeutisch zu behandeln sind, so dafs sie zum Nachdenken über volkswirtschaftliche Dinge und zu spätern selbständigen Studien anregen können. Eine in besonderen Stunden darzubietende Wirtschaftslehre und Gesetzeskunde ist dagegen aufser Frage.
3. Alle Unterrichtsgegenstände bieten Gelegenheit, hervorragend wichtige Punkte der Volkswirtschaftslehre zu berücksichtigen.
4. In der Geschichte ist die Zeit von 1815—71 genauer zu behandeln, volkswirtschaftliche Dinge sind hervorzuheben, ebenso ist die Gesetzeskunde zu berücksichtigen. Dementsprechend sind minder wichtige Abschnitte kürzer zu behandeln.
5. In der Geographie ist eine Übersicht über die Hauptverkehrswege etc. zu verlangen. (Vgl. Lehrplan von 1882.) Fundamentale Begriffe der Volkswirtschaftslehre sind hervorzuheben.
6. In den deutschen Lesebüchern sind Stücke über volkswirtschaftliche Stoffe anzunehmen.

Redner ging von den im Abgeordnetenhause über das höhere Schulwesen gehaltenen Verhandlungen aus, in welchen dieselbe Erscheinung zu Tage getreten sei, welche so oft bei allen neu aufbrausenden Reformstürmen sich

beobachten liefse, dafs man seinen Antipathieen Ausdruck gäbe, ohne das Gute und historisch Berechtigte anzuerkennen und ohne, wie dies leider meistens der Fall ist, imstande zu sein, etwas wirklich Positives an die Stelle zu setzen. Wir, betont Redner, stehen auf einem andern Standpunkte, wir verhalten uns in keiner Weise von vornherein feindlich gegen neu auftauchende Ideen und Vorschläge, aber wir nehmen das volle Recht in Anspruch zu prüfen, ob durch solche von aufsen herkommenden Neueinrichtungen das auf fester historischer Grundlage ruhende, unserm deutschen Volke bisher Hort und Schutz bietende, von allen andern Nationen angestaunte feste Haus höherer Schulbildung nicht geschädigt, nicht zum Unglück unseres Volkes entwertet wird. Halten wir nach einer solchen eingehenden, nach bestem Gewissen geschehenden, nicht von irgend einer Voreingenommenheit beeinflufsten Prüfung die an uns gestellten Forderungen für berechtigt, dann wäre es allerdings unverzeihlich, wenn wir dieselben, blofs weil sie von aufsen her kommen, abweisen wollten; halten wir sie aber nicht für gut, dann haben wir nicht nur das Recht, sondern die heiligste Pflicht, mit allen uns zu Gebote stehenden Mitteln uns solcher unberechtigten Forderungen zu erwehren. In diesem Sinne bittet Redner die von ihm vorgelegten Thesen zu behandeln. Solle die in der Welt einzig dastehende grofsartige Entwickelung des deutschen Volkes von Bestand sein, sollen nicht wieder die traurigen Zeiten deutscher Ohnmacht und Hülfslosigkeit zurückkehren, soll vor allen Dingen nicht eine Anschauung zum Siege vordringen, welche die ganze Weltordnung einstürzen und statt Ruhe und Frieden nur Kampf und Zerstörung bringen kann, so müsse jeder, mag er sein, was er wolle, an seinem bescheidenen Teile dazu helfen und mitarbeiten. Das könne aber nicht mit leeren Redensarten geschehen, mit denen die Welt genugsam zu ihrem Schaden überschwemmt werde, sondern nur auf Grund sicherer und genauer Kenntnisse der Grundbedingungen des sozialen und politischen Lebens unseres Volkes, für welche die Fundamente schon früh in der Jugend, in der Schule gelegt werden müfsten. Es müsse heute von einem jungen Manne, wenn er die höhere Schule verlasse, verlangt werden, dafs er mit den wesentlichsten Bestimmungen der Verfassung des deutschen Reiches und des preufsischen Staates vertraut sei, ebenso dafs er die Grundbegriffe des volkswirtschaftlichen Lebens kennen und verstehen gelernt habe. Redner weist nun nach, dafs es in dieser Hinsicht mit den Kenntnissen der Zöglinge der höheren Schulen recht schlecht bestellt sei, wie noch neuerdings Schulrat Münch es in seinen gesammelten Aufsätzen beklagt habe. Auch seien ihm, als er im vorigen Jahre in der Kölnischen Zeitung verschiedene Aufsätze über diesen Gegenstand veröffentlicht habe, nicht nur aus den der Schule fern stehenden Kreisen, sondern von erfahrenen Schulmännern eine Reihe anerkennender und aufmunternder Zuschreiben zugegangen, in welchen sämtlich eine Berücksichtigung der Wirtschaftslehre und der Verfassungskunde, wie besser zu sagen sei statt Gesetzeskunde, gefordert wurde. Redner schliefst sich diesen Forderung durchaus an, aber betont, dafs es doch etwas ganz anderes sei, die Berücksichtigung dieser Gegenstände in den höheren Schulen anzuerkennen, und etwas anderes, sie als besondere Unterrichtsfächer in besonderen Stunden einzuführen. Ganz abgesehen davon, dafs unmöglich in das bunte Vielerlei, mit welchem man von reformbedürftigen Seiten die an und für sich schon schwere Aufgabe der höheren Schulen noch mehr zu erschweren be-

strebt sei, noch besondere Fächer von Verfassungskunde und Volkswirtschaftslehre hineingebracht werden könnten, ohne von neuem die Klagen über Überbürdung heraufzubeschwören, müsse auch von der Schule, auf welcher der im Werden begriffene junge Mann an den fertigen Resultaten der Wissenschaft zu späteren selbständigen Studien herangebildet werden solle, alles ferngehalten werden, was noch völlig im Flusse begriffen, was noch unter den Gelehrten selbst streitig sei. Das sei der Fall mit den volkswirtschaftlichen Theorieen und Systemen. Von einer solchen in bestimmten Stunden zu erteilenden systematischen Darlegung der Volkswirtschaftslehre könne ebenso wie von einem Erörtern juristischer Probleme etc. selbstverständlich keine Rede sein. Dahingegen bieten alle Unterrichtsstunden Gelegenheit, die feststehenden volkswirtschaftlichen Grundbegriffe — die Verfassungskunde gehöre in den Geschichts- und Geographie-Unterricht — zu berücksichtigen und zu besprechen. Redner bezeichnet als solche Grundbegriffe die wirtschaftlichen Elemente: Natur, Arbeit, Kapital; den wirtschaftlichen Prozefs und in ihm die Begriffe des Angebotes, der Nachfrage, des Tausches, der Ware, des Eigentums, des Geldes, der Münze etc., der Verteilung der Güter, die Eigentümlichkeiten eines Staatshaushaltes, die Einnahmen, die Ausgaben, die Steuern, Zölle u. s. w. Er zeigt an einzelnen Beispielen, wie leicht es sei, schon von den untersten Klassen an den Schülern Klarheit über diese Dinge zu geben, wenn man nur bei jeder volkswirtschaftlichen Belehrung von den der Jugend bekannten Erscheinungen des wirtschaftlichen Lebens ausginge. In der sich an diese einleitenden Worte anschliefsenden sehr lebhaften und interessanten Besprechung nimmt Dir. Uppenkamp (Düsseldorf) einen ablehnenden Standpunkt ein. Er begrüfst es zunächst mit Freuden, dafs ein besonderer Unterricht als ausgeschlossen betrachtet worden sei, und warnt dann auch, den gelegentlichen Unterricht mit allen möglichen heterogenen Gegenständen zu belasten, und vor allen Dingen die Tagesfragen zu Debatten in der Schule zu verwenden. Das Zeitungslesen würde nur noch mehr überhand nehmen. Wenn der Thesensteller davon gesprochen habe, dafs man dem Sextaner beim Lesen des bekannten Gedichtes: „Das Riesenspielzeug" die Bedeutung des Landmannes und des Ackerbaues darlegen könne, so glaube er, dafs das nicht in die Sexta gehöre und für den Schüler dieser Klasse zu hoch sei. Verfassungskunde lerne der Schüler genugsam an den Verfassungen der alten Völker kennen, bei deren Erklärung der Lehrer sich doch immer auf heutige Verhältnisse beziehen müsse. Die Schule könne nicht Mädchen für alles sein, Leben und Familie wären am besten imstande hier zu helfen. Dagegen sucht nun Dir. Jäger (Köln) darzulegen, dafs gerade das humanistische Gymnasium die Aufgabe habe, seine Schüler in das Leben einzuführen, sie die Zeit verstehen zu lehren. Jede Zeit habe gewisse Hauptabschnitte, die sich änderten, das wirke auf die Schule zurück. So müsse auch der Unterricht des Gymnasiums einen realistischen Charakter haben, den Schülern müsse die Wirklichkeit deutlich gemacht und sie für dieselbe vorbereitet werden. Die Klassiker lese man nicht nur der sprachlichen Erklärung wegen, sondern auch als Geschichtsquellen, auch in dem Geschichtsunterricht sähe man die Dinge realistischer an, als es früher geschehen sei. Wie könne man die Schwindeleien eines Jean Law dem Schüler deutlich machen, wenn man ihm nicht den Begriff des Geldes klar mache und ihm zeige, dafs man nicht ohne weiteres Papier in Geld verwandeln könne, indem man einen

Stempel darauf drücke. Deshalb begrüfse er die vorgelegten Thesen mit Freuden, weil sie nicht ein Moment der Zerstreuung bringen, sondern die gröfsere Berücksichtigung der Bedeutung der Gegenwart anstreben wollten; vor allen Dingen müfsten die Lehrer sich für diese Gegenstände interessieren und Kenntnis von ihnen nehmen. Prof. Kocks (Köln) hält es für zu schwer, den Schülern ein Verständnis von Zoll und Steuern beizubringen, das Zusammenwirken von Kaiser, Bundesrat und Reichstag würde sogar noch dem Primaner unverständlich sein. Dir. Uppenkamp ist mit Jäger darin einverstanden, dafs nichts Fremdes in den Unterricht hineingetragen werden dürfe, was sich nicht aus ihm selbst ergäbe; aus der Vergangenheit solle man die Gegenwart verstehen lernen; in diesem Sinne könne man dann auch z. B. das Wesen einer Repräsentativ-Verfassung dem Schüler deutlich machen. Moldenhauer: Er sei auf starken Widerstand gefafst gewesen, die bisher vorgebrachten Gegengründe könnten ihn jedoch nicht von seiner Ansicht abbringen, dafs den Anforderungen der Gegenwart ganz anders entgegengekommen werden müsse, als es bisher geschehen sei. Wenn Dir. Uppenkamp gesagt habe, dafs durch Berücksichtigung der Wirtschaftslehre und der Verfassungskunde das Zeitungslesen der Jugend unterstützt werde, so wäre es, weil es unmöglich sei, die Zeitungen aus den Familien zu verbannen und sie den Kindern vorzuenthalten, geradezu geboten, der Jugend richtige Begriffe des gegenwärtigen sozialen Lebens beizubringen, um etwaigen falschen und schlechten Eindrücken einer Zeitung entgegenzuarbeiten. Wenn Dir. Uppenkamp ferner gesagt habe, dafs die Lehrer, um über volkswirtschaftliche Dinge unterrichten zu können, ein festes System haben müfsten, so sei zu erwidern, dafs solche Systeme vorhanden seien, die Lehrer hätten nur nötig, sich mit denselben bekannt zu machen. Die Befürchtung, dafs durch Berücksichtigung der Wirtschaftslehre und Verfassungskunde den Ärzten, Naturforschern, Stenographen u. s. w. der Mut wachsen werde, ihrerseits gröfsere Anforderungen an die Schule zu stellen, könne er nicht teilen, da einmal in den naturwissenschaftlichen Stunden diese Forderungen vollauf befriedigt werden, andererseits ja nicht ein besonderer Unterricht in den von ihm aufgestellten Thesen verlangt werde. Die Verfassung des deutschen Reiches und des preufsischen Staates könne und müsse ein Zögling der höheren Schulen kennen und verstehen, auch sei es durchaus nicht schwer, wie Kocks gemeint habe, die Begriffe Zölle und Steuern klar zu machen. Redner erläutert das an dem Beispiele der Stadt Korinth. Die Lage der Stadt zwischen zwei Meeren zog die Schiffer von selbst an, statt der Umfahrt um das sturmreiche Kap Matapan hier ihre Waren zu landen und sicher über die 5 km breite Landenge schaffen zu lassen. Die Korinther kamen bald dazu, dies für sich durch Geldentnahme für Schutz und Mühe nutzbar zu machen (Finanzzoll) und ebenso zu verlangen, dafs der Preis für Gegenstände, welche in Korinth verfertigt wurden, nicht durch eine ungehinderte Zufuhr von aufsen herabgesetzt werde (Schutzzoll). Nachdem darauf nach einigen Bemerkungen des Dir. Zahn (Mörs), dafs auch schon früher in den Schulen Volkswirtschaftslehre und Verfassungskunde berücksicht worden sei und man der Familie hier eine hervorragende Mitwirkung zur Heranbildung der Jugend in dieser Beziehung zuerteilen müsse, Dir. Kiesel die bisherige Besprechung dahin zusammengefafst hat, dafs die Schärfe der gegensätzlichen Meinungen sich gemildert und die Ansichten auf den Weg der Einigung gelangt seien,

weist Moldenhauer zunächst den Einwurf Kiesels zurück, dafs man auf dem Gebiete der Poesie durch Anknüpfung an wirtschaftliche Erscheinungen den Eindruck eines Gedichts töten würde. Er weist auf den Spaziergang und ähnliche Gedichte Schillers hin, bei welchen man ohne den Zauber des Poetischen abzustreifen unmöglich der Besprechung wirtschaftlicher Begriffe werde aus dem Wege gehen können. Darauf begründet er die 4. von ihm aufgestellte These. In den Geschichtsunterricht sei Wirtschaftslehre und Verfassungskunde unbedingt hineinzuziehen. Vor allen Dingen thue es not, in der Geschichte die Zeit von 1815—71 genauer durchzunehmen, als es bisher geschehen sei. Der Kultusminister selbst habe noch unlängst darauf aufmerksam machen müssen, dafs hier der Geschichtsunterricht noch lange nicht seine Höhe erreicht habe. Das Ausland denke anders darüber; Redner bezieht sich zum Beweise auf die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, in denen es heifst: „Die neuere Geschichte ist möglichst weit bis zur Gegenwart herabzuführen. Man versäume es nicht, dem Schüler eine klare und richtige Vorstellung zu verschaffen von der Umgestaltung aller unserer gesellschaftlichen Verhältnisse und der Beziehungen der Völker durch die allgemeine Benutzung und die stetige Vervollkommnung der Dampfmaschinen, des Dampfschiffes, der Eisenbahnen und Telegraphen, denn diese Dinge greifen tiefer und weiter als jedes politische Ereignis. Hier mag der Schüler die Gegenwart unmittelbar als Frucht der geistigen und materiellen Arbeit vorausgegangener Generationen erkennen und die Bedeutung des stillen, aber rastlosen Schaffens der Wissenschaft für die Entwickelung des gesamten Volkslebens ermessen lernen.“ Um nun aber aus dem grofsen, gewaltigen Materiale der Geschichte die hervorragendsten, die betreffende Zeit wirklich kennzeichnenden Momente herausheben, namentlich Zeit für die Geschichte von 1815—71 gewinnen zu können, sei es dringend notwendig zu sichten und zu sondern. Wie in der lateinischen und griechischen Grammatik eine ganze Masse von Regeln und Anmerkungen fortgelassen worden sei ohne Schädigung des Verständnisses zur leichteren Erlernung des wirklich Nötigen, so könnten auch in der Geschichte ganze Abschnitte kurz und bündig abgehandelt werden, für welche den meisten Schülern das Verständnis und vor allem das Interesse fehlt. Auch hier verweist Redner auf die guten Fingerzeige der österreich. Instruktionen. Sie bezeichnen z. B. als solche der Abkürzung bedürfenden Abschnitte die Geschichte der Merovinger, der Karolinger nach Karl d. Gr., die Römerzüge, die ewigen Fehden im Reiche, die einzelnen Territorialgeschichten. Obgleich nun Uppenkamp und Kiesel die Behauptung des Thesenstellers, dafs auf vielen Anstalten die Durchnahme der Geschichte von 1815—71 nur in den Programmen stehe, in Wirklichkeit aber äufserst stiefmütterlich behandelt werde, wenn man sie überhaupt durchnähme, zurückzuweisen suchen, bestätigt Jäger aus eigener Erfahrung, dafs er selbst nicht jedes Jahr dazu gekommen sei, die neuere Geschichte genauer zu betreiben. Sehr störend wirke, wie Moldenhauer schon hervorgehoben habe, das Abiturientenexamen, danach sei die Frage, wie man Zeit zu diesem unbedingt durchzunehmenden Geschichtsabschnitte gewinnen könne, sehr wichtig, vor allen Dingen, wie im Geschichtsunterricht der Stoff zu sichten sei. Er bedauere, dafs diese Frage, welche in einem vortrefflichen Referate Kiesels der 2. rheinischen Direktorenkonferenz vorgelegen habe, in wenigen Stunden abgemacht und nicht weiter besprochen

worden sei. Auch er weist dabei auf einzelne Perioden der mittelalterlichen und neueren Geschichte hin, welche viel kürzer, als es bisher geschehen sei, behandelt werden könnten. Um bei der vorgerückten Zeit Raum für die weiteren Punkte der Tagesordnung gewinnen zu können, begründet Moldenhauer noch mit kurzen Worten die beiden letzten Thesen. Bei der These 5 bemängelt er, dafs in den Lehrplänen von 1882 in der Geographie zu den Lehraufgaben der Realgymnasien und Ober-Realschulen die Forderung der Übersicht über die Hauptverkehrswege in und zwischen den Ländern der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart gestellt werde, während er sich vergebens nach einer ähnlichen Bestimmung für die Gymnasien umgesehen habe. Er denke doch, dafs auch die Schüler des Gymnasiums nicht nur mit Auswendiglernen trockener Namen und Zahlen geplagt werden sollten, sondern dafs auch sie vor allen Dingen dieselben Kenntnisse von wirtschaftlichen Dingen nötig hätten wie die Realschulen. Vor allen Dingen bedürften die deutschen Lesebücher einer gründlichen Umgestaltung in dieser Hinsicht, dieselben böten mit wenigen Ausnahmen dem Schüler fast gar keinen Stoff zur wirtschaftlichen Belehrung dar. Redner verweist dabei auf die Bemerkungen des Dir. Moormeister, in dessen trefflichen Abhandlungen über „die soziale Frage und die Schule“, erklärt sich aber mit Jäger einverstanden, dafs zu der These 6, damit dieselbe nicht mifsverstanden und einseitig aufgefafst werde, der Zusatz cum grano salis gemacht werde. Darauf sprach der Vorsitzende dem Thesensteller den Dank der Versammlung für seinen anregenden und interessanten Vortrag aus.

Nachdem in der kurzen sich anschliefsenden Pause die übliche Ergänzungswahl des Vorstandes vorgenommen war, erhielt Rektor Becker (Düren) das Wort zu seinem Vortrage über das Nibelungenlied im gymnasialen Unterrichte. Wir glauben im Interesse der ganzen pädagogischen Welt zu handeln, wenn wir diesen fein durchdachten, die durch die Lehrpläne von 1882 geschaffenen eigenartigen Zustände des mittelhochdeutschen Unterrichts ins helle Licht setzenden Vortrag so genau wie möglich wiedergeben. Redner erinnerte zuerst an die Schwierigkeiten, welche der deutsche Unterricht vor Erlafs der Lehrpläne von 1882 dargeboten habe, die zum Teil in der verschiedenen Art und Weise lagen, wie man sich entweder auf dem Wege philosophischer oder sprachgeschichtlicher und litterarischer Bildung die Fähigkeit zum Unterrichten erwarb. Mit den klaren Entscheidungen dieser Lehrpläne aber und dem überall spürbaren Streben, für die entscheidenden Bildungsmomente Licht und Luft zu schaffen, sei zum Bedauern vieler Schulmänner auch die Kenntnis der mhd. Sprache und die Lektüre mhd. Werke, insbesondere des Nibelungenliedes zum Opfer gefallen. Redner bespricht sodann, wie vor 1882 dieser Unterricht gestaltet gewesen sei, dafs die Ansichten über Art und Ausdehnung des Unterrichtsbetriebes in bedenklicher Weise auseinandergingen und die Schulverwaltung mit Recht eine Schädigung des deutschen Unterrichts gefürchtet habe, dafs auch aus anderen Kreisen, wie z. B. von dem jetzigen Schulrat Dr. Münch darauf hingewiesen worden sei, dafs der Betrieb des Deutschen vielfach so gewesen dafs man eine rechte Freude nicht daran hätte haben können. In jedem Falle aber, so hebt Redner mit Recht hervor, komme es den Lehrern zu, mit voller Loyalität sich nach den getroffenen Bestimmungen zu richten, und da Übersetzungen an die Stelle der Lektüre des Urtextes getreten seien,

so müsse man fragen: wie mufs eine Übersetzung beschaffen sein, um den Voraussetzungen der Unterrichtspläne zu genügen, und unter welchen Bedingungen kann man sie gut nennen. Wenn man zuweilen, so ging Redner zur Beantwortung dieser Fragen über, an die Kunst des Übersetzens die ideale Forderung stellt, sie müsse auf den Leser ungefähr denselben Eindruck machen, wie seinerzeit das Original auf die Zeitgenossen, so ist dies von vornherein natürlich unmöglich wegen der Verschiedenheit der Zeit- und Kulturverhältnisse. Wer alle die Eigentümlichkeiten derselben verwischen und auf den Ton unserer Zeit herabstimmen wollte, griffe der Dichtung an das Leben. Damit wäre uns um so weniger gedient, weil wir unsern Schülern gerade ein Gefühl davon beibringen wollen, wie trotz aller Verschiedenheit im Äufserlichen die Grundstimmung, das Ethos des Volkes im wesentlichen sich unverändert erhalten hat, wenn es auch im einzelnen nicht an Fortbildungen fehlt. Auf diesem Gebiete also darf der Übersetzer oder Bearbeiter, wenn er für die Schule brauchbar sein soll, gar nicht mit der ursprünglichen Dichtung wetteifern.

Was dagegen den künstlerischen Eindruck der Dichtung anlangt, so kann jene Maxime dem Übersetzer ein Leitstern sein, nach dem er sich richtet, wenn er auch den Stern selbst nie wird greifen können. Aus derselben ergiebt sich zunächst mit zweifelhafter Gewifsheit der Grundsatz, dafs die Darstellung uns nicht fremdartig berühren darf, weder auf sprachlichem, noch auf metrischem Gebiet. Die Übersetzung mufs völlig neuhochdeutsch sein und nicht etwa altdeutsche Brocken aus der Zeit der Völkerwanderung mit der Sprache und Metrik des 12. Jahrhunderts verquickt. Ziemlich allgemein anerkannt ist das bezüglich der Sprache; während der Altmeister der Übersetzer, Karl Simrock, noch viel echtes Mhd. zugelassen hat, streben fast alle neueren Übersetzungen nach echtem Neuhochdeutsch. Um so sonderbarer ist es, dafs uns in dieser neuhochdeutschen Sprachform mittelhochdeutsche, auf ganz abgestorbenen Prinzipien beruhende Metrik zugemutet wird. Am weitesten geht auch hier Simrock, die meisten neuen Übersetzer beschränken die Freiheit, Senkungen ausfallen zu lassen, auf Zusammensetzungen und Eigennamen wie Márkgráfen oder Ortwein; aber auch das ist der neuen Metrik zuwider und macht einen unnatürlichen, gesuchten Eindruck. Ebenso zurückzuweisen ist es, wenn die Übersetzer nach der Weise des altdeutschen Gedichts beständig zwischen Jamben und Trochäen hin- und herschwanken. Durchaus zu verwerfen ist in der Übersetzung die 4. Hebung der letzten Halbzeile, die fast alle Übersetzer als ein besonderes Charakteristikum pietätsvoll festhalten. Redner begründet darauf, dafs dieses Charakteristikum nur ein scheinbares gewesen sei, und fährt dann, nachdem er es für sehr wünschenswert erklärt hat, an Kunstmitteln so viel wie möglich Verwendbares, wie den Gegensatz der reimlosen Halbzeile und des stumpfen Reimes zu erhalten, mit folgenden Worten weiter fort: Nehmen wir also einmal das Prinzip an, keine kapriziöse Vermischung neuhochdeutscher Sprache und altdeutscher Metrik und Rhythmik, so werden wir unwiderstehlich dahin getrieben, wohin auch der kompetenteste Richter in diesen Dingen, Ludwig Uhland, kam, zur modernen Nibelungen-Strophe, wie sie uns aus seinem Graf Eberhard bekannt ist. Die Einförmigkeit wird man bei der Einförmigkeit unserer Rhythmik überhaupt gelten lassen müssen. Einen Eindruck von der Eigentümlichkeit des Originals in Bezug auf die rhythmische Schönheit der alten Dichtersprache kann

der Schüler durch die Übersetzung also nicht erhalten; wenn man aber glauben könnte, die ganze Metrik sei nur Nebensache, so hat die Sache doch ihre böse Konsequenz. Nicht zum Vergnügen halten fast alle Übersetzer an der alten Form mit Auslassung von Senkungen u. s. w. fest; im altdeutschen Nibell. ist vielmehr die metrisch-rhythmische Form mit dem Inhalt oder wenigstens der Darstellung so verwachsen, dafs, wenn man dem Neuhochdeutschen zu Liebe jene Form verläfst, man entweder auch in der Darstellung vielfach abweichen mufs oder notwendig holprig und gezwungen wird. So klagen denn viele der Übersetzer, wie z. B. Freytag in seinem Vorwort, die künstlichen Verse eines modernen Dichters nachzubilden sei eine Kleinigkeit, eine Umdichtung der Nibl.-nôt oder der Kudrun könne aber auch annähernd nie das Original ersetzen. So merkt man denn den Übersetzungen thatsächlich an allen Ecken und Enden den Zwang an, und wo im alten Gedichte rhythmische Kunst und in der Aussprache Schlichtheit und oft anziehende Naivetät herrscht, da gähnt uns in den Übersetzungen vielfach Gequältheit trostlos entgegen. Aber treue Übersetzungen haben noch einen anderen Übelstand im Gefolge: sie legen schonungslos auch die wirklichen Schwächen des Originals blofs und verführen uns durch die Form unserer heutigen Sprache, sie auch mit dem Mafsstab zu messen, den wir an die neudeutschen Klassiker zu legen gewohnt sind. Das Nibl. steht in vielen Teilen nicht auf der Höhe mittelalterlicher Erzählungskunst. Aber bei dem Lesen im Original versetzt uns der ungewohnte, aber traulich schöne Klang der Worte in alte Zeit zurück, die Mängel der Darstellung, wenn wir überhaupt darauf achten, erscheinen als selbstverständliche Beigabe einer früheren Bildungsstufe. So bewahren wir uns die volle Freude an der Dichtung, und das gewaltige Schicksal, der ungebeugte Heldentrotz, die hingebende Liebe, die Treue bis in den Tod, überhaupt der grofsartige Zug der Sage ergreift den Leser mit ungebrochener Gewalt. Zwar ist diese Wirkung auch im Neuhochdeutschen nicht ganz auszurotten, aber die neuhochdeutsche Form veranlafst unbewufst auch den Mafsstab anzulegen, mit dem wir neuere Werke messen. Damit geschieht dem alten Lied, welches das Unglück hat, die einzige Übersetzung zu sein, die auf humanistischen Anstalten gelesen wird, schweres Unrecht in der Beurteilung. Die Folge ist, dafs man Shakespeare, Goethe, Schiller immer wieder gern zur Hand nimmt, aber nicht Lust hat, eine Übersetzung der Nibl. mit Genufs zu lesen. Es bleibt eben wahr, was Jacob Grimm mit genialer Sicherheit schon längst gesagt hat: Diese Ausdrücke einer kindlichen Sprache erlauben schlechthin keine Übertragung in die ausgebildete, und ihr höchster Reiz würde verloren gehen.

Was nun aber thun, da doch der Betrieb der Mhd. aus guten Gründen untersagt ist? Am besten dürfte es auf dem Boden des gegenwärtigen Zustandes sein, wenn man eine Übersetzung wählt, die weder in der Form noch in der Darstellung zu sklavisch sich an das Original bindet und dafür unserm heutigen Geschmack leidlich zusagt. Für einen nicht mifslungenen Versuch dieser Art hält Redner das Nibl. von Engelmann für das deutsche Haus bearbeitet. Um aber nach der Vorschrift der Lehrpläne von den Eigentümlichkeiten des Originals selbst einen Begriff zu geben, würde es, nach Ansicht des Redners, erlaubt sein, nach Durchlesung und Besprechung der bedeutenderen Gesänge, dem Schüler auch ein Stück im Original vorzu-

lesen und zu erläutern, damit derselbe so von der Klangschönheit, dem rhythmischen Reiz und der Naivetät des Originals einen Eindruck erhält und in ihm der Wunsch erregt wird, dasselbe selbst genauer kennen zu lernen.

Auf dem Boden der bestehenden Verfügungen könne und müsse man sich, so fährt Redner fort, mit dem Wenigen zufrieden geben, aber dem Charakter der Osterdienstagversammlung gemäfs, als dem einer freien mit dem Fernblick auf die Notwendigkeit, würde man es ihm verzeihen, wenn er in aller Bescheidenheit einige Bedenken zur Sprache brächte.

Durch die Lehrpläne von 1882 ist der grammatische Unterricht im Deutschen stark in den Vordergrund gerückt. Nun berücksichtigen die neueren Schulgrammatiken nicht nur die sogenannte Sprache der Gebildeten, sondern auch die Mundarten und suchen wenigstens die richtige Stellung zu denselben der heranwachsenden Jugend zu vermitteln; sie wollen ferner nicht die Sprache willkürlich meistern, sondern auch in ihren scheinbar regelwidrigen Bildungen verstehen lehren. Dadurch werden sie immer wieder genötigt auf die ältere Sprache, d. h. auf das Mhd. zurückzugreifen. Redner führt als Beispiel die Schulgrammatik von Wilmanns an, erwähnt eine Reihe von Sprichwörtern mit alten Sprachbildungsformen, er betont, dafs die mhd. Grammatik noch jetzt nicht ausgestorben sei, dafs nur jetzt, was früher Regel war, Ausnahme geworden ist. Solche sprachlichen Thatsachen bedürften der Erklärung, und Redner stimmt hier vollständig den Ausführungen Münchs zu, der die Kenntnis des Werdens oder Gewordenseins als ein treffliches Mittel bezeichnet, um Anhänglichkeit an die Muttersprache zu begründen, was man ja nicht für überflüssig, für wertlos erachten möge. Wie diesen Satz, so hob Redner hervor, so habe ich auch die Einzelausführungen des Aufsatzes Münchs mit warmer Zustimmung gelesen, nur stieg mir immer wieder das Bedenken auf: was wird wohl der Schüler von allen diesen wissenswerten Einzelheiten behalten, wenn sie nicht irgendwo einen festen Rückhalt haben. Wenn Münch klagt: „noch ist eine so eigenartige und weittragende Erscheinung wie die der starken und schwachen Konjugation keineswegs auf allen Lehranstalten bekannt gemacht“, so wird man vielleicht vermuten dürfen, dafs es an manchen zwar geschehen ist, aber von den Schülern wieder vollständig vergessen wurde. Münch enthält sich solcher Bedenken nicht und schlägt vor, man solle einige zusammenhängende Bilder aus dem Leben der Sprache dem Schüler mitteilen. Es genüge an einem Stücke aus Freidank oder einem Gesange der Nibl. eine Anschauung der Dichtersprache zu geben. Aber, fragt Redner, wenn man so weit geht, warum nicht gleich etwas weiter; wenn einmal an einem Gesang die sprachliche Schwierigkeit des Nibl. überwunden ist, kann man auch gleich weiter lesen. Der Vorschlag Münchs beweist, dafs man, um die heutige Sprache zu verstehen, das Mhd. nicht wohl entbehren kann.

Redner wünscht demnach, dafs der Schule wieder gestattet werden möge, zum Betrieb der mhd. Grammatik und der mhd. Nibl. zurückzukehren, wenn sich eine Möglichkeit böte, die früheren Schäden wirksam zu vermeiden; denn jeder Schulmann, der nicht einseitig für ein Lieblingsfach sorgen möchte, sondern das Ganze im Auge hat, mufs die ernstesten Bedenken hegen, den früheren Zustand ohne jede Änderung wieder einzuführen. Zunächst handelt es sich um die Zeit, welche für einen soliden Betrieb des

Mhd. etwa gewährt werden könne, mit Ausschlufs natürlich einer Vermehrung der deutschen Stunden. Redner gefällt der Vorschlag des Referenten der sächsischen Direktorenkonferenz von 1880 am besten, die mhd. Lektüre auf das Wintersemester der O II. und hier auf das Nibl. zu beschränken, in I. aber so fortzusetzen, dafs bei Besprechung der älteren Litteratur die charaktervollsten Lieder Walthers und vielleicht sonst geeignete Stellen anderer Dichter im Original gelesen werden. Dem Mhd. kämen dann in O II. etwa 45—48 Stunden zu, ohne dafs die neuhochdeutsche Lektüre ganz unterbrochen würde; die Hälfte braucht man auch jetzt zum Lesen der Übersetzung. Dem reichlicheren Lesen der Übersetzung steht der nachhaltigere Eindruck des Originals gegenüber. Es werden in den Vollanstalten 6—8 gröfsere klassische Werke gelesen; eins davon könnte zu Gunsten des Nibl. fallen, ohne eine andere Seite des deutschen Unterrichtes zu beschränken.

Ein schwerwiegendes Bedenken aber erhebt sich, ob man nicht bei einer solchen Methode in Oberflächlichkeit und Raten verfällt, wenn man nicht vor dem Beginn der Lektüre eine feste grammatische Grundlage geschaffen hat. Man kann sich zwar hineinlesen, wie ein Ober- und Mitteldeutscher sich in Fritz Reuter hineinliest, aber die Ratmethode kostet nicht weniger Zeit und nötigt zu beständiger störender Unterbrechung der Lektüre. Redner hält also an einem planmäfsigen grammatischen Vorunterricht fest, der an der Hand eines knappen und klaren Leitfadens sich sehr rasch und unter dem gröfsten Interesse der Schüler bewerkstelligen läfst, und erklärt, dafs er selbst diesen Vorkursus mehrmals in 6—8 Stunden erledigt habe. Die Ratmethode aber, die darin besteht, dafs der Schüler, ohne auf die Flexion der Wörter und ihre Satzfunktion zu achten, sich aus den Wortstämmen auf gut Glück einen Sinn zusammenbaut, hört dann auf. Für das Übersetzen bleibt nur jenes gesunde Mafs von Divination, dafs der Schüler aus dem Zusammenhang den Sinn mancher Wörter errät, wie das bei allen Sprachen geschieht und geradezu geübt werden mufs. Konsequent zu beachten ist dabei auch die mhd. Metrik und Aussprache, wenn der eigentümliche Eindruck rein zum Vorschein kommen soll. Wohl kenne ich, so schlofs Redner, genug Stoffe, deren Gedankengehalt tiefer, deren Kunstform vollendeter, deren Wert für die Gesamtbildung gröfser ist, aber ich kenne keinen, an dem man jugendliche Begeisterung für deutsches Empfinden und deutsche Kraft ohne chauvinistische Beimischung kräftiger entwickeln könnte, als am mhd. Nibl. Darum halte ich es für eine Forderung der nationalen Erziehung, wenn es uns wieder möglich wird, die alte Märe in ihrer ursprünglichen Gestalt und daneben den Heldendichter Walther unsern Schülern vorzuführen, eingedenk des Dichterwortes:

Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt,
Der froh von ihren Thaten, ihrer Gröfse
Den Hörer unterhält und still sich freuend
Ans Ende dieser schönen Reihe sich
Geschlossen sieht.

Jäger dankt dem Redner, dafs er diesen wichtigen Gegenstand zur Sprache gebracht habe. Niemand könne auftreten und behaupten, dafs die jetzige Methode gut sei, sie müsse vielmehr mit allem Nachdruck bekämpft werden. Wie der Schüler den Homer in der Ursprache lese, so müsse er auch das Nibell., das Gedicht aus der Frühzeit seiner eigenen Nation so lesen,

wie es Gott geschaffen habe, nicht wie die Übersetzung es verderbe. Für solche, deren Bildung nicht so weit reiche, um die alte Sprache verstehen zu können, sei die Übersetzung ja gut genug. Er könne auch nicht die Befürchtung der Lehrpläne teilen, dafs beim Lesen des Originals der Schüler durch falsche Analogieen zum Raten verleitet werden würde. Er selbst habe das Mhd. nur dilettantisch gelernt, mancher Irrtum möge dabei vorgekommen sein, aber den tiefen Eindruck, welchen die alte Sprache auf ihn gemacht habe, würde er niemals, auch durch die beste Übersetzung nicht erhalten haben. Wie könne man sich nun helfen? Zunächst so lange Lärm machen, bis man das Mhd. wiedererhalten habe. Wie aber vielfach die Durchnahme der Zeit von 1815—71 nur in den Programmen steht, so könne darin auch verzeichnet werden: das Nibl. werde gelesen; in welcher Sprache, sei nicht nötig hinzuzusetzen (grofse Heiterkeit). Er nehme die Sache sehr ernst, nationale Poesie in der ursprünglichen Sprache zu lesen, das sei ein Recht, das man dem Schüler nicht nehmen lassen dürfe. Die jetzigen Übersetzungen verleiden dem Schüler das Gedicht und rauben ihm die Freude, welche er durch das Original bekommen würde. Daher danke er nochmals dem Vorredner, dafs er so mannhaft für das mhd. Nibl. eingetreten sei. (Anhaltendes Bravo.) Goël (Wesel) wendet ein, dafs man bei den zwei deutschen Stunden nicht noch Mhd. treiben könne; um den Inhalt, die Handlung, die Charakteristik des Nibl. kennen zu lernen, müsse man das ganze Gedicht lesen. Das sei nach Beckers Ausführungen unmöglich; man solle sich also begnügen, einige Partieen in mhd. Sprache vorzulesen. Becker: Es sei selbstverständlich, dafs der Schüler den Inhalt ganz kennen lernt, das könne man auch durch genaue Inhaltsangabe erreichen. Auch in der alten Zeit, wo es mit den Gymnasien noch nicht so schlecht stand, wie man jetzt zu sagen pflegt, hat man, ohne das Lied ganz im Original zu lesen, den Inhalt völlig kennen gelernt. An diesem Liede solle der Schüler sich begeistern, in der alten Sprache liege ein ungemein wichtiges Moment nationaler Bildung; und der Schüler, der es zum Teil gelesen, werde nicht ruhen, bis er es ganz gelesen habe.

Nachdem Jäger, an seine eigene Schulzeit erinnernd, noch einmal mit warmen Worten das Betreiben des Mhd. empfohlen, wendete er sich auf die dringenden Bitten der Versammlung zu dem letzten Punkte der Tagesordnung: einige Bemerkungen zum Kapitel „Schule und Elternhaus", um bei den wenigen noch übrig bleibenden Minuten wenigstens eine Skizze dieses wichtigen Gegenstandes zu geben. Das Thema, so führt Redner aus, sei nur fruchtbar zu behandeln, wenn man von der gewöhnlichen Phraseologie absehe und konkret von dem Gymnasium spreche, weil alle Gymnasien gleich seien, aber nicht von dem Elternhause, sondern von vielen, welche man nach ihren Eigentümlichkeiten sortieren könne. Die Kraft der Erziehung des Elternhauses besteht im Individuellen, in der richtigen Beurteilung der Kinder, die Kraft des Gymnasiums, dafs alle Kinder, vornehm und niedrig, reich und arm, der gleichen Ordnung und denselben Gesetzen unterworfen seien. Das ist der grofse Irrtum der Reformhascher, dafs nach ihrer Meinung der Lehrer jedes Individuum der Schüler genau kennen lernen und wo möglich nach seiner 9jährigen Individualität behandeln solle. Ein weiterer Irrtum ist der, dafs der Mensch schon dadurch, dafs er Vater und Mutter, dafs er Elternhaus ist, wunder wie tugendhaft ist: im Gegenteil, der Mensch als

Vater und Mutter ist mit sehr viel Schwächen behaftet, und daraus ergeben sich wichtige Folgerungen. Oft entrüstet man sich bei Schülern über Dinge, welche nur durch die schlechte Verfassung des Elternhauses veranlafst worden sind; seine Oberflächlichkeit erklärt sich häufig durch die viel gröfsere des Vaters, mit dem verglichen der Schüler noch ein Licht zu nennen ist. Über den Verkehr der Lehrer und der verschiedenen Elternhäuser stellte Jäger folgende Sätze auf: 1) Wie verhält sich die Familie bei der Aufnahme des Sextaners, Fehler in Über- und Unterschätzung derselben. 2) Zu wenig oder zu grofses Interesse der Eltern während des Unterrichts. 3) Eltern, welche es ernst nehmen, strafen häufig doppelt noch aufserhalb der Schule. 4) Schwäche der Eltern am gröfsten um die Versetzungszeit; Privatunterricht. 5) Verhalten der Eltern beim Rat an den Schüler abzugehen oder auf der Schule zu bleiben.

Dir. Kiesel sprach wohl im Sinne der ganzen Versammlung, wenn er den Redner bat, diesen interessanten Gegenstand in der nächsten Zusammenkunft ausführlich zu behandeln. Um 3 Uhr wurde die Versammlung geschlossen, an Stelle der satzungsmäfsig ausscheidenden für ein Jahr nicht wiederzuwählenden Vorstandsmitglieder Rektor Götz (Neu-Wied) und Prof. Dr. Crecelius (Elberfeld) werden gewählt Dir. Jäger (Köln) und Dir. Zahn (Mörs). Ein frohes Mahl vereinigte dann noch einen Teil der Festgenossen; es wäre sehr zu wünschen, dafs wie in den früheren Jahren sich mehr derselben an dem gemeinsamen Mittagessen beteiligten und nicht in einzelnen Gruppen sich absplitterten. Die Trinksprüche auf die leider abwesenden Schulräte und ein an Geheimrat Höpfner nach Berlin abgesandtes Telegramm bezeugten wiederum den innigen Zusammenhang, in welchem die rheinische Lehrerwelt in gemeinsamer Arbeit mit den leitenden Behörden zum Wohle des ganzen rheinischen Schulwesens zu wirken gewohnt ist.

Köln. F. Moldenhauer.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. **De Deli insulae rebus.** Scripsit **Valerianus de Schoeffer.** Berlin, S. Calvary & Co., 1889. VIII u. 245 S. (Berliner Studien für klassische Philologie und Archäologie. Neunter Band, erstes Heft.)

2. **D. Junii Juvenalis saturae.** Erklärt von **Andreas Weidner.** Zweite umgearbeitete Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. XXXII u. 313 S. 4,40 M. — Reichhaltiger Kommentar. Ein vollständiges Lexicon Juvenalianum wird der vorliegenden Ausgabe nachfolgen.

3. **Alfred Kirchhoff, Schulgeographie.** Neunte verbesserte Auflage. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1889. VIII u. 264 S.

4. **Rud. Klufsmann, Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmentausche teilnehmender Lehranstalten von Jahre 1876—1885 erschienen sind.** Nebst zwei Registern. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. VIII u. 315 S. 5 M.

5. **P. W. Forchhammer,** Materie und Geist. Kiel, Universitäts-Buchhandlung (Paul Tuch), 1889.

6. **Kants Begründung der Aesthetik.** Von **Hermann Cohen.** Berlin, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung, 1889. XII u. 433 S.

7. **N. Fornelli,** La Pedagogia e l'insegnamento classico. Coro di lezioni date nell' Universita di Bologna. Milano, Risveglio educativo, Antonio Vallardi coeditori, 1889. 297 S.

8. **H. Planck, das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmitttel.** (Programm des Königl. Realgymnasiums in Stuttgart am Schlusse des Schuljahres 1887/88.)

9. **Wilh. Sommer, Leitfaden für den elementaren Unterricht in der deutschen Sprachlehre.** Dritte verb. Auflage. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1889. 60 S.

10. **Wilh. Sommer, Grundzüge der Poetik.** Für höhere Lehranstalten, insbesondere für Seminarien, Präparanden-Anstalten, höhere Töchterschulen wie zum Selbstunterricht bearbeitet. 4. Auflage. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1889. 74 S.

11. **Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben.** 1. Lief. **Hermann und Dorothea.** Von **Goethe.** 50 Pf. 2. Lief. **Iphigenie.** Von **Goethe.** 50 Pf. 3. Lief. **Egmont.** Von **Goethe.** 50 Pf. 4. Lief. **Goethes Gedichte, Auswahl.** 75 Pf. 5. Lief. **Dichtung und Wahrheit.** Von **Goethe.** I. 75 Pf. 6. Lief. **Dichtung und Wahrheit.** Von **Goethe.** II. 75 Pf. 7. Lief. **Götz von Berlichingen.** Von **Goethe.** 60 Pf. 8. Lief. **Kleine Prosaschriften.** Von **Joh. Gottfr. Herder.** 60 Pf. 9. Lief. **Der Oberhof.** Von **Immermann.** 60 Pf. 10. Lief. **Michael Kohlhaas.** Von **Kleist.** 50 Pf. 12. Lief. **Minna von Barnhelm.** Von **Lessing.** 50 Pf. 16. Lief. **Die Braut von Messina.** Von **Schiller.** 60 Pf. 17. Lief. **Demetrius.** Von **Schiller.**

50 Pf. 18. Lief. Don Carlos. Von Schiller. 75 Pf. 19. Lief. Jungvon Orleans. Von Schiller. 60 Pf. 20. Lief. Maria Stuart. Von Schiller. 60 Pf. 21. Lief. Wilhelm Tell. Von Schiller. 60 Pf. 25. Lief. Richard II. Von Shakespeare. 50 Pf. 26. Lief. Julius Cäsar. Von Shakespeare. 50 Pf. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing.

12. Fr. Bindseil, Über den Einfluſs des klassischen Unterrichtes auf die Ausbildung der Sprachfertigkeit im Deutschen (Programm des Königl. Luisengymnasiums in Berlin 1889).

13. Jos. Kuhl, Die Zeitenfolge im Lateinischen und Deutschen. Jülich 1889 (Programm des Progymnasiums).

14. Herm. Schärf, Prof. Konrad Beyer's Lehre vom deutschen Versbau und Heinrich Heines Stellung innerhalb derselben. Czernowitz, H. Pardinis k. k. Universitätsbuchhandlung, 1889. 24 S.

15. Heinrich von Kleist, Prinz Friedrich von Homburg, ein Schauspiel. Mit Einleitung und Anmerkungen von Reinhard Kade. Erstes Tausend. Wien, Karl Graeser. XI u. 64 S. 0,50 M.

16. Die Ursachen des Stotterübels und dessen naturgemäſse Heilung von Spracharzt A. E. Gerdts, für Ärzte, Erzieher und Sprachleidende. 8. Auflage. Bingen am Rhein, Selbstverlag des Verfassers, 1888. 23 S.

17. Conrads, Altdeutsches Lesebuch in neudeutschen Übersetzungen. Für die oberen Klassen höherer Schulen sowie für den Alleingebrauch mit Anmerkungen. Leipzig, Karl Bädeker, 1889. XII u. 296 S. brosch. 2,40 M, geb. 3 M.

18. Diesterwegs populäre Himmelskunde und mathematische Geographie. Neu bearbeitet von M. Wilhelm Meyer unter Mitwirkung von B. Schwalbe. Mit vielen in den Text gedruckten Abbildungen, Vollbildungen und Sternkarten. 11. Auflage. Berlin, Emil Goldschmidt, 1889. 1. Lief. Vollständig in 10 Lieferungen à 60 Pf. S. 1—48.

19. Fr. Tendering, Kurzgefaſstes Lehrbuch der Englischen Sprache. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, (Hermann Heyfelder), 1889. II u. 119 S.

20. E. Regel und J. G. C. Schuler, Einführung in das heutige Englisch, nach Stämmen geordnet mit Berücksichtigung der Synonymik. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. VI u. 443 S. 4,80 M.

21. C. Lackemann, Die Elemente der Arithmetik. Ein Lehrbuch für den arithmetischen Unterricht an höheren Bürgerschulen und verwandten Anstalten. Zweite Auflage. Breslau, Ferd. Hirt, 1889. 60 S.

22. W. E. Johnson, Treatise on Trigonometry. London, Macmillan and Co., 1889. XVII & 504 S.

23. Länderkunde von Europa. Herausgegeben unter Mitwirkung zahlreicher Gelehrten von A. Kirchhoff. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag 1889. Lief. 64 und 65. Vgl. diese Zeitschrift 1889 S. 320 Nr. 18.

24. Polybii Historiae. Editionem a Ludovico Dindorfio curatam retractavit Theodorus Büttner-Wobst. Vol. II. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1889. CXXI u. 380 S. 3,60 M.

25. M. Terenti Varronis rerum rusticarum libri tres. Recognovit Henricus Keil. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1889. X u. 173 S. 1,50 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Neue Deutsche Schule.

Ihr denkt wohl, nun hätten wir sie, wenigstens auf dem Papier? Weit gefehlt. Ein Stück Papier haben wir mit Satzungen und mit dem „was wir wollen", sodann das erste Heft einer „Monatsschrift zur Begründung einer dem Zeitbedürfnis entsprechenden Jugendbildung". Diese Monatsschrift erscheint als „Organ des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform". Dr. Hugo Göring giebt sie in Verbindung mit Esmarch in Kiel, Preyer in Berlin, Möbius in Gotha, Schmelzer in Hamm heraus; A. Hoffmann und Komp. verlegen sie.

Durchmustern wir den Inhalt!

Den Leitartikel „Unser Ziel" hat, wie billig, der Herausgeber geschrieben. Wir kennen dies Ziel. Zuerst dämmerte es auf in dem Geiste des Prof. Dr. W. Preyer. Durch seinen Vortrag über „Naturwissenschaft und Schule" gab er der stockenden Strömung für Schulreform „den unbestritten mächtigsten Anstofs". Den 19. September 1887 — an diesem Tage wurde der Vortrag in Wiesbaden gehalten — wird man hinfort als den Geburtstag der Neuen Deutschen Schule feiern, wenn auch eine Ausgiefsung des Geistes nicht stattfand. Der Heros Eponymos ist und bleibt Preyer. Zwar was man so einen Fachmann nennt, ist er nicht, aber er gehört primo loco zu den Nichtfachmännern, von denen die allgemeine Pädagogik unserer Zeit lernen mufs, „damit sie Fühlung mit dem Zeitgeiste gewinne, der sich am lebhaftesten in den Naturwissenschaften, in der Dichtung der Gegenwart, in den Erscheinungen des politischen und sozialen Lebens ausspricht". Ja der Zeitgeist! Wir wissen, was Goethe über diesen sogenannten Geist geurteilt hat; wir wissen auch, welche Geister in der Naturwissenschaft, der neuesten Dichtung, dem politischen und sozialen Leben rumoren. „Du gleichst dem Geist, den du begreifst." In tausend und aber tausend Männern spricht der Geist anders als in den Mitgliedern des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform. „Ihr habt einen andern Geist als wir", darum können wir uns nicht ver-

einigen. Lassen wir also die Diskussion! Herr Göring sagt, mitzureden über Schulreform habe „nur derjenige, der sein Leben dieser ernstesten aller Kulturaufgaben gewidmet und sich in der allgemeinen Wissenschaft und der besonderen Technik geübt und einen sichern Überblick über das Gebiet gewonnen hat, dessen Gegenstand der ganze Mensch in seinem Werden und seinem Wachsen in die Kultur des erwachsenen Geschlechtes ist". Wenig verlangt heifst das nun gerade nicht. Da die Herausgeber und Mitarbeiter der „Neuen deutschen Schule" aber öffentlich über Schulreform reden, so werden sie ja wohl all den Anforderungen genügt haben und zu den Auserwählten gehören. Die Fachmänner denken im allgemeinen nicht so hoch von sich. Wer ist ein Fachmann? Nur derjenige, sagt Herr Göring, „welcher nicht nur die Fähigkeit zu erziehen und zu unterrichten geübt, sondern sich auch die Kenntnisse erworben hat, die ihm ein wissenschaftliches Bewufstsein von den seiner Kunst zu Grunde liegenden Gesetzen geben". Folgt eine Aufzählung der Schriften, die ein solcher gelesen haben mufs. Die Klassiker sind Amos Comenius, Pestalozzi, Fröbel; in zweiter Linie stehen Plato, Ratich (so!), Rousseau, Basedow, Campe, Salzmann, Niemeyer, Herbart, Diesterweg, Stoy, Ziller, Spencer und Bain. Fügen wir noch die witzige Bemerkung hinzu, dafs u. a. ein Sprachkenner, „der in Aristoteles und Plato so gründlich bewandert ist wie ein Mädchen in seiner Puppenstube", darum noch kein Fachmann zu heifsen verdient, so hätten wir wohl die Inauguraldissertation des neuen Unternehmens hinlänglich charakterisiert.

Der folgende Aufsatz „Über den erziehenden Unterricht" stammt aus der Feder des Prof. Dr. W. Rein in Jena. Ich bin versucht zu fragen: Wie kommt Saul unter die Propheten? Wie ist es möglich, dafs ein geübter Denker aus Herbarts strenger Schule an dem Humbug der modernen Schulreformerei Gefallen finden kann? Die vortreffliche Arbeit hat sich wohl nur zufällig in dies grüne Göringsche Heft verirrt, sie gehört in eine Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Denn für das Gymnasium bricht eine Lanze wer schreibt: „Der gegenwärtige Kulturinhalt stellt sich uns dar als das Ergebnis langer, weit in das Altertum zurückgreifender Entwickelungsreihen. Wer dieselben am klarsten überschaut, wird auch am tiefsten den gegenwärtigen Standpunkt der Kultur begreifen. Wer an der Arbeit der Zeitgenossen sich beteiligen will, darf den Anstrengungen der Vorfahren nicht fremd sein. Der Unterrichtsplan aber wird dieser Arbeit entgegenkommen, wenn er es versteht, nach den Worten Herbarts Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückzuführen und nach gesetzmäfsigen Verhältnissen das Grofse ins Kleine und Kleinere zu verengern." . . . „Dem Zögling der höheren Erziehungsschule, welche auf den gelehrten Beruf vorbereiten soll, kann allerdings der lange und mühsame Aufstieg nicht erspart

werden, wenn anders unser Volk auf der Höhe wissenschaftlicher Bildung sich halten will; er wird in lückenloser Aufeinanderfolge vom Altertum durch das Mittelalter hindurch bis zur Neuzeit geführt werden müssen. Aber die Zöglinge der mittleren und unteren Erziehungsschule erhalten ihre Bildung mit Ausschlufs der altklassischen Elemente an nationalen und modernen Stoffen. Auch hier wird im ganzen der historische Aufbau beibehalten."

Herr Preyer will freilich das Gymnasium am Marasmus senilis sterben lassen. Denn er „bezweifelt nicht, dafs im 20. Jahrhundert nur noch ein sehr kleiner Bruchteil mit der Erlernung der lateinischen und griechischen Grammatik sich beschäftigen wird. Denn es läfst sich nicht annehmen, dafs diejenigen, welche Baumeister, Ärzte, Richter, Anwälte, Pfarrer, Universitätslehrer u. s. w. werden wollen oder sollen, noch sehr lange genötigt sein werden, sich neun Jahre lang — und meistens widerwillig — mit toten Sprachen zu befassen". Die lügenhafte Übertreibung, dafs die Zöglinge des „philologischen Gymnasiums" neun Jahre hindurch „vorwiegend" oder „hauptsächlich" mit lateinischer und griechischer Grammatik beschäftigt würden, kehrt natürlich auch hier wieder. Das Beste aber, eine wahre Perle historischer Betrachtungsweise ist der Satz: „Die Bewohner Griechenlands und Italiens waren vor zwei tausend Jahren so bevorzugt, dafs alle andern Völker auch später dagegen zurückstanden; jetzt aber hat Deutschland die meisten Vorzüge, dient anderen Völkern zum Vorbilde und braucht nicht mehr nach alten Mustern zu suchen".

Entnommen sind diese Sätze der „Erklärung" Preyers, in welcher er seine Behauptungen über „Naturforschung und Schule" aufrecht erhält und sich gegen Mifsverständnisse zu verteidigen sucht. Er weist den Versuch philologischer Gegner, ihn mit seinen eigenen Waffen zu schlagen, zurück, z. B. den Versuch, das nur halbverstandene Haeckelsche Entwickelungsgesetz zur Begründung der Notwendigkeit altklassischen Unterrichtes in der Knabenzeit heranzuziehen. Er setzt ein Ausrufungszeichen und fährt fort: „Eine so oberflächliche und verfehlte Analogie nur auszusprechen ist ein Zeichen von Verlegenheit bei dem Versuche Unhaltbares dennoch zu halten, Totes zu beleben".

Gleichwohl beharrt H. Vaihinger in einer „Selbstanzeige" bei seiner „Zurückweisung der Angriffe Preyers auf das Gymnasium vom Standpunkte der Entwickelungslehre". Ihm stellt sich gerade das humanistische Gymnasium, das den heranwachsenden Knaben durch die drei Stufen: griechisch-römisches Altertum, Christentum, moderne Naturwissenschaft, wirklich hindurchführt, eben vom „biologischen" Standpunkt aus „als die einzig naturgemäfse Bildungsanstalt" heraus. „Man wird so gerade vom biologischen Standpunkt aus zur prinzipiellen Anerkennung des humanistischen Gymnasiums geführt . . . Insbesondere wird man so die eingehende Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und die erst dadurch

ermöglichte lebendige Einführung in das klassische Altertum als eine unumgängliche Bildungsstufe anerkennen und würdigen; man wird verstehen, daſs die heranwachsende Jugend nicht ohne weiteres in unsere hochentwickelte Kultur eingeführt werden kann, sondern nur durch dieselben Mittelglieder und Zwischenstufen hindurch, durch welche jene Kultur selbst allmählich entstanden ist". Vaihinger steht im wesentlichen auf dem Boden der „Heidelberger Erklärung" und wenn er auch manches am Gymnasium „reformbedürftig" findet, so hält er doch einen „Bruch" mit dem Bestehenden für ein „nationales Unglück ersten Ranges".

Auch Theodor Mommsen, dessen bekannter und interessanter Briefwechsel mit Fr. Jonas aus dem Weidmannschen Schulkalender abgedruckt wird, hat die Heidelberger Erklärung unterschrieben. Denn „das zerfallende alte Haus ist immer noch wohnlicher als die moderne Ruine". Er hat die Realschulen im Auge und ist der Meinung, „daſs die Eröffnung der Universitäten für die Realschulabiturienten in dem von diesen Anstalten gewünschten Umfange die Zahl der Halbgebildeten, welche ohnehin schon auf den Universitätsunterricht schwer drückt, noch weiter vermehren würde".

Herr Oberlehrer Dr. H. Lange dagegen sucht mit Berufung auf Steinbarts Vortrag im Allgemeinen Deutschen Realschulmänner-Verein zu Berlin am 4. April 1888 zu beweisen, daſs gerade von der Versagung der gewünschten Berechtigung der Realschulabiturienten und von dem heillosen Privilegium des Gymnasiums „die Überfüllung der gelehrten Berufe" herkomme. Die Erkenntnis von der „Entbehrlichkeit des Griechischen auch für die, welche Medizin und Jura studieren", ist ihm „die Grundlage jeder Reform": „sie muſs zuerst durch Gleichstellung der Realgymnasien anerkannt sein; erst dann ist eine gedeihliche Reform unseres höheren Schulwesens auch nach allen den andern Richtungen hin zu erhoffen, denen die Petition (an den Herrn Minister von Goſsler, die mit den 22,000 Unterschriften) Ausdruck gegeben hat." Langes Ideal wird erst dann erreicht werden: „eine Einheitsschule bis zum Reifezeugnis für den einjährigen Dienst, auf welche sich je nach den örtlichen Verhältnissen die dreijährige Vorbereitungsanstalt für das Studium aufbaut, sich je nach den Verhältnissen in eine klassische, etwa modernwissenschaftliche oder technische Abteilung gliedernd". —

Wie ein Gesamtüberblick zeigt, ist das vorliegende Heft antithetisch zusammengestellt. Der Kampf der Meinungen wogt um das Gymnasium. In anmutigem Wechselspiel treten Feinde und Freunde auf die Bühne. Die meisten sind alte Bekannte, nur die Herren Göring und Lange waren uns noch nicht vorgestellt. Sie haben uns nicht sonderlich imponiert, wenigstens sind ihre Reden, der Prolog und der Epilog, recht unbedeutend.

Wer dem Verein mit einem Jahresbeitrag von 10 M., wofür er die „Neue Deutsche Schule" frei ins Haus erhält, nicht an-

gehört und wer dergleichen Zeitschriften weder von Berufs wegen noch aus Liebhaberei so zum Zeitvertreib liest, dem möchten wir diese Monatshefte kaum empfehlen. Die Lektüre derselben wird, nach dem ersten zu urteilen, nichts weiter sein als eine ἄλογος τριβή.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Der lateinische Aufsatz bei der Entlassungsprüfung.

Die preufsischen Lehrpläne von 1882 stellen den lateinischen Aufsatz in den engsten Zusammenhang mit der Lektüre. „In den oberen Klassen", heifst es in den Erläuterungen zu denselben S. 6 c, „wurde in früherer Zeit der Zweck verfolgt, dafs die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organ für den Ausdruck ihrer Gedanken machen könnten. Mag man nach verschiedener Ansicht darin blofs eine Erbschaft aus einem Zeitalter sehen, in welchem das Latein die internationale Sprache der Gebildeten war, oder mag man darin einen Ausdruck des Wertes finden, welchen die selbständige Herrschaft über eine fremde, insbesondere eine von der Muttersprache weit entfernte Sprache für die formale Gedankenbildung besitzt: jedenfalls ist ein solches Ziel, von allen etwaigen Zweifeln an seinem Werte abgesehen, nicht mehr erreichbar, seitdem selbst unter den Meistern der Philologie diese Virtuosität nicht mehr Regel ist und daher diesem Teile des Gymnasialunterrichts nicht selten die unerläfsliche Bedingung des Erfolges fehlt, das eigene höhere und leichtere Können des Lehrers. Daraus folgt aber nicht, dafs die Übungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache aufzuhören haben, sondern dafs sie eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern dürfen. Als Verwertung der Lektüre geben die Übungen im Lateinschreiben, sowohl Übersetzungen ins Lateinische als Bearbeitung von Aufsätzen, erfahrungsmäfsig den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt. In der bezeichneten Begrenzung sind die lateinischen Aufsätze als ein integrierender Teil des lateinischen Unterrichts beibehalten worden".

Ein Blick in die Programme der preufsischen Gymnasien lehrt, dafs die Praxis der Schule weit hinter den hier gestellten Forderungen zurückbleibt. Nur ein unverhältnismäfsig geringer Teil der dort verzeichneten lateinischen Aufsatzthemata steht in einem so engen Zusammenhange mit der Lektüre, wie ihn die „Erläuterungen" fordern; zum gröfsten Teile sind die Aufsätze vielmehr Bearbeitungen von Sentenzen, Betrachtungen über menschliche Schicksale und Verhältnisse, geschichtliche Darstellungen und Beurteilungen, zu welchen die korrespondierende Lektüre keine oder doch nur

äufserst geringe Materialien und Anregungen bietet. Will man sich an konkreten Beispielen vergegenwärtigen, welcher Art die Themata sind, welche die Erläuterungen allein als zweckmäfsige ansehen, so braucht man nur die vortreffliche Sammlung von Aufgaben in die Hand zu nehmen, welche Hirschfelder in dieser Zeitschr. 1873 S. 337 ff. giebt. Damit vergleiche man die bekannten Themata über die Vaterlandsliebe der Griechen und Römer, über die Unbeständigkeit des Schicksals, das Unglück als Quelle der Tüchtigkeit, den Neid und den Undank der alten Völker gegen hervorragende Bürger, die Folgen der Eintracht und Zwietracht und alle jene so beliebten Aufgaben, bei denen es in der Hauptsache doch nur auf eine Beispielsammlung abgesehen ist: man wird nicht behaupten können, dafs derartige Themata der Lektüre, zumal der eigentlichen Primalektüre, irgend welche Dienste leisten, dafs sie ein Mittel bieten, die Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt zu vertiefen. Und dabei ist keineswegs anzunehmen, dafs der Standpunkt der Erläuterungen in den beteiligten Lehrerkreisen, abgesehen von den Gegnern des lateinischen Aufsatzes überhaupt, auf einen prinzipiellen Widerspruch stiefse, dafs die der Lektüre gegenüber indifferenten Themata aus anderweitigen Gründen eine höhere didaktische Wertschätzung genössen und deshalb bevorzugt würden. Im Gegenteil, man kann leicht die Bemerkung machen, dafs sie eine so allgemeine abfällige Beurteilung in Fachkreisen ebenso wie im weiteren Publikum erfahren, wie kaum irgend ein anderes Gebiet des Unterrichtsbetriebes der alten Sprachen, und dafs das in den „Erläuterungen" in den Vordergrund gerückte Bedenken gegen sie nicht einmal das schwerwiegendste zu sein pflegt. Wenn dort besonders der Umstand hervorgehoben wird, dafs das gesteckte Ziel, die lateinische Sprache zum Organe für den Ausdruck der Gedanken zu machen, nicht mehr erreichbar sei, so wird anderwärts ein anderer Vorwurf noch öfter und noch mehr betont. Man sagt, dafs der freie lateinische Aufsatz den Schüler zum gedankenlosen Phrasenmachen verführe. Dieser Gefahr kann man ohne Zweifel bei den Aufgaben, welche sich an die Lektüre eng anschliefsen, mit Erfolg begegnen, weil hier der Schüler zur Verarbeitung ganz bestimmter, in konkreter Form vorliegender Vorstellungen genötigt wird und ihm zugleich das für die Darstellung wichtigste sprachliche Material in ausreichender Weise zur Verfügung steht. Namentlich das letztere ist bei den ohne Rücksicht auf die Lektüre gewählten Aufgaben meistens in so beschränkter Weise der Fall, dafs es nicht Wunder nehmen kann, wenn bei der Bearbeitung der Schüler, anstatt das Hauptgewicht auf die gründliche und genaue Darlegung des Sachverhaltes sowie auf folgerichtige und klare Gedankenentwickelung zu legen, sich vielmehr von dem spärlichen ihm gerade zu Gebote stehenden sprachlichen Material leiten läfst und dieses für den Inhalt des Aufsatzes mafsgebend wird. Nicht das, was dem Nachdenken als das Wichtigste

und Wahrste erscheint, wird niedergeschrieben, sondern das, wobei recht viel von dem gesammelten Phrasenschatz angebracht werden kann, was sich am leichtesten lateinisch ausdrücken läfst, was am besten lateinisch zu klingen scheint. So fälscht der Schüler sein besseres Wissen und, was das Schlimmste ist, er ist sich dieser Fälschung bewufst, er empfindet sie als etwas Unwürdiges; und ich glaube, dafs gerade dieses Gefühl bei manchen, die durch das Gymnasium ihre Bildung erhalten haben, nicht wenig zu der Geringschätzung der klassischen Studien beigetragen hat, welcher dieselben auch in diesen Kreisen vielfach ausgesetzt sind.

Es wäre traurig, wenn trotz dieser mit derartigen Aufsatzübungen verbundenen Gefahren und Übelstände dieselben doch nötig wären, weil ohne sie irgend welche wesentliche Ziele des lateinischen Unterrichts nicht erreicht werden könnten. Glücklicherweise ist dies nicht der Fall; es kann im Gegenteil behauptet werden, dafs jene Übungen für keine einzige Aufgabe des lateinischen Unterrichts innerhalb der heutigen Gymnasialbildung eine spezifische oder hervorragende Bedeutung haben, dafs vielmehr alle wahren Zwecke und Aufgaben des lateinischen Unterrichts durch andere Mittel ebenso gut oder besser erfüllt werden können. Soweit es sich um die Gewinnung und Erweiterung der sprachlichen Kenntnisse und Einsichten als solcher handelt, wird man sich für die Beurteilung des Bildungsertrages jener Art lateinischer Aufsatzübungen gegenwärtig halten müssen, dafs sich der Schüler dabei mit Vorliebe des gewöhnlichsten und ihm geläufigsten sprachlichen Materials bedienen und daher verhältnismäfsig wenig zulernen wird. Dafs ferner die logisch-grammatische Bildung durch andere Übungen, namentlich durch den eigentlichen grammatischen Unterricht und durch Übersetzungsübungen, mindestens ebenso gefördert werden kann, wird niemand in Abredestellen wollen. Wenn man endlich mit Recht einen erheblichen Gewinn für die allgemeine Bildung darin sieht, dafs der Inhalt des römischen Lebens und Denkens in seiner eigenartigen, unserer Anschauungsweise so fremden Gestaltung durch die lateinische Sprache in sehr charakteristischer Ausprägung in die Erscheinung tritt und so im hohen Grade geeignet ist, unsere eigenen in unsrer Sprache ausgedrückten Vorstellungen und Begriffe zu klären, zu vertiefen und zu beleben, so wird diese Wirkung ohne Zweifel da am vollkommensten erreicht, wo man sich des Unterschiedes des deutschen und lateinischen Ausdrucks in jeder Hinsicht am deutlichsten bewufst ist und so zur vergleichenden Betrachtung veranlafst wird, wie das namentlich bei dem Übersetzen aus der einen Sprache in die andere der Fall ist. Die Tendenz des lateinischen Aufsatzes ist aber im Gegenteil gerade darauf gerichtet, den Schüler dahin zu bringen, dafs er nicht erst seine Gedanken aus dem Deutschen in das Lateinische übersetzt, sondern von vornherein lateinisch denkt, so dafs ihm also der Unterschied der deutschen

und lateinischen Ausdrucks- und Anschauungsweise gerade hier am wenigstens bewufst wird. Einen inneren, aus den Zwecken des lateinischen Unterrichts abgeleiteten Grund für die Beibehaltung jener mehr als einem schweren Bedenken unterliegenden Art von Aufsatzübungen giebt es also nicht, aber freilich einen sehr entscheidenden äufseren: das ist der lateinische Aufsatz bei der Entlassungsprüfung.

Wenn der Prozentsatz der an die Lektüre sich anschliefsenden Aufsätze unter den laufenden Klassenarbeiten schon ein geringer ist, so wird derselbe unter den bei der Entlassungsprüfung gestellten Thematen, wie aus den Programmen zu ersehen ist, ein verschwindend kleiner. Darüber wird man sich nicht wundern und den Lehrern keinen Vorwurf machen dürfen, wenn man sich die ganze Sachlage vergegenwärtigt. Es hiefse den Schülern das Examen in aufserordentlicher Weise erschweren, wollte man die Prüfungsaufgaben ausschliefslich oder auch nur vorwiegend im Anschlufs an bestimmte gelesene Schriften stellen. Rein philosophische Stoffe und Aufgaben werden — darüber wird man sich kaum Illusionen machen — wegen ihrer sprachlichen und sachlichen Schwierigkeit nur ausnahmsweise in Betracht gezogen werden können. Aber auch abgesehen davon wird der Kreis der Lektüre immer ein sehr beschränkter sein, den der Schüler so beherrscht, dafs er darüber, ohne die betreffenden Schriften vor Augen zu haben, für den Aufsatz frei mit einiger Sicherheit verfügen könnte. Am vertrautesten wird der Schüler im allgemeinen mit der Lektüre des letzten Semesters sein. Aber die Aufgaben müssen gleich nach dem Schlusse des 1. Vierteljahres ausgesucht werden, und die Bearbeitung derselben kann sehr bald darauf beginnen. Wie oft wird es da unmöglich sein, aus dem so eng begrenzten Stoffe geeignete Themata — es müssen ja drei Vorschläge eingereicht werden — für das Examen zu entnehmen, zumal da derselbe schon zu Aufgaben für die laufenden Klassenarbeiten verwertet worden war!

Hinsichtlich der Verwendung der Lektüre früherer Semester mufs zuvörderst auf einen Umstand hingewiesen werden, der freilich nicht in allen Schulen von gleich grofser Bedeutung sein wird, nämlich auf die oft so verschiedenartige Vorbildung der Abiturienten. Es giebt Gymnasien, namentlich in kleinen Städten, deren Primaner zum geringeren Teile aus den mittleren Klassen derselben Schule aufgestiegen, in der Mehrzahl erst innerhalb des Primanerkursus, oft erst kurz vor dem Examen Schüler des betreffenden Gymnasiums geworden sind. Von einer Gleichartigkeit der Vorbildung in Bezug auf die Lektüre kann in solcher Prima nicht die Rede sein: der eine hat diese, der andere hat jene Schriften gelesen, dabei sind hier diese, dort jene Gesichtspunkte besonders hervorgehoben und berücksichtigt worden. So mufs der Versuch, die Aufgaben für den Aufsatz der Reifeprüfung an weiter zurückliegende Lektürepensen anzuschliefsen, sehr oft

von vornherein an dem Umstande scheitern, dafs diese Lektürepensen bei den einzelnen Schülern ganz verschieden waren. Aber auch wenn gleichartig vorgebildete Schüler vorhanden sind, wird sich gewöhnlich die Kenntnis der früher gelesenen Schriften so verflüchtigt haben, sowohl in Bezug auf die sachlichen Einzelheiten wie hinsichlich der besonderen Darstellungsart und der eigentümlichen Ausdrucksmittel, dafs es bedenklich erscheint, die Aufgaben für die Reifeprüfung in eine engere Beziehung zu jenen Schriften zu stellen. Von jenen oben erwähnten von Hirschfelder zusammengestellten Thematen, die sich vortrefflich als Aufgaben für die laufenden Klassenarbeiten verwenden lassen, würde man aus diesem Grunde, abgesehen von einigen Thematen über Horaz, kaum eines als Aufgabe für die Reifeprüfung stellen mögen, wenn nicht etwa die betreffenden Schriften erst kurz vorher unter Hervorhebung der in Betracht kommenden Gesichtspunkte gelesen worden sind. Homer und Horaz nehmen eine besondere Stellung ein; von den übrigen Schriften aber wird der Lehrer bei den Schülern, bald nachdem die Lektüre derselben abgeschlossen ist, nur eine gewisse Totalansicht und vereinzelte mehr oder weniger unsichere und unzusammenhängende Detailkenntnisse voraussetzen dürfen. Man wende nicht ein, dafs die Lektüre einer Schrift eigentlich nie abgeschlossen sein darf, dafs sie durch stetige Repetition dem Schüler immer wieder nahe gebracht werden mufs. Das ist doch nur in beschränktem Mafse möglich, und zudem mufs man festhalten, dafs für die Zwecke der Schule die gelesenen Schriften nicht als Gegenstände eines notwendigen Wissens, sondern als Mittel zur Gewinnung einer höheren Bildung ihre Bedeutung haben. Sie haben ihre wesentlichste Bestimmung im Unterricht erfüllt, wenn sie den Geist des Schülers angeregt und zu gewissen Denkoperationen veranlafst haben, wenn an ihnen und durch sie sein Geschmack geläutert, sein Urteil geklärt, sein Gemüt erwärmt worden ist.

Unter diesen Umständen findet es eine ausreichende Erklärung und Entschuldigung, dafs die bei der Entlassungsprüfung gestellten Themata sich so selten enger an eine bestimmte Klassenlektüre anschliefsen, vielmehr meistens Aufgaben bieten, deren Lösung der Schüler allenfalls auch zu stande bringt, wenn er, anstatt sich in Caesar und Livius, Cicero und Tacitus zu vertiefen, sich recht sorglich an seinen Galbula hält und eine Fülle von Phrasen und Gemeinplätzen auswendig gelernt hat.

Ich komme zum Schlufs. Wenn derartige Aufgaben bei der Reifeprüfung unvermeidlich sind, so müssen die Schüler für dieselben auch vorbereitet werden, so müssen sie also auch Gelegenheit erhalten, schon während der Schulzeit eine genügende Anzahl derselben zu bearbeiten, und eine Menge anderer die Zeit und die Kraft der Schüler wie der Lehrer im hohen Mafse in Anspruch nehmenden Arbeiten und Übungen vornehmen, die durch

jene Aufgaben gefordert werden. Dahin führt der Zwang der Umstände trotz der entgegenstehenden pädagogischen Bedenken. Soll also Ernst gemacht werden mit der Forderung, dafs der lateinische Aufsatz aus der Lektüre herauswachsen, dieselbe begleiten, kontrollieren, vertiefen soll, so ist meines Ermessens die erste notwendige Voraussetzung dazu, dafs man den lateinischen Aufsatz bei der Entlassungsprüfung fallen läfst. So wird der Betrieb des lateinischen Aufsatzes, so wird der ganze lateinische Unterricht von einer schwer drückenden Fessel befreit werden, welche ihn in falsche Bahnen zwängt, so erst kann der lateinische Aufsatz seine eigentliche Aufgabe erfüllen, so erst wird sich zeigen, was mit ihm geleistet werden kann, welchen Wert er für die klassische Bildung überhaupt hat. So endlich werden Zeit und Kräfte der Lehrer und Schüler für nützlichere Zwecke frei gemacht, mögen dieselben im lateinischen Unterricht selbst oder auf anderen Gebieten liegen.

Treptow a. R. A. Haake.

Zu Livius.

J. C. G. Boot hat in der Mnemos. XVII (1889) S. 1 ff. unter dem Titel „Suspiciones Livianae" eine grofse Menge Konjekturen veröffentlicht, von denen, wie ich in meinem nächsten Jahresberichte (1890) zu zeigen gedenke, nur ganz wenige der Beachtung würdig sind. Dafs aber B. hier und dort an der Überlieferung mit Recht Anstofs genommen hat, ist nicht zu bezweifeln, obwohl er es fast überall dem Leser überläfst herauszufinden, weshalb der überlieferte Wortlaut nicht zu halten ist. Auf eine der von ihm behandelten Stellen sei hier kurz hingewiesen. 5, 16, 5 will er schreiben: *A. Postumius et L. Julius non iusto dilectu . . ., sed prope⟨re⟩ voluntariorum . . . coacta manu per agrum Caeretem obliquis tramitibus egressi redeuntes a populationibus gravesque praeda Tarquinienses oppressere.* Dafs mit *propere* (statt des überlieferten *prope*) ein nicht passender Begriff in den Satz eingeführt und zugleich die Gegenüberstellung von *non iusto dilectu* und *sed voluntariorum* gestört wird, scheint B. nicht empfunden zu haben. *propere* ist jedenfalls zu verwerfen und *prope* beizubehalten; es fragt sich nur, wie man *prope* zu verstehen hat und ob es mit *voluntariorum* verbunden sein kann. Heifsen mufs es doch wohl: „fast nur aus Freiwilligen bestehend", und dieser Sinn verlangt möglicherweise die Einfügung eines Wortes: *prope ⟨omnium⟩ voluntariorum;* s. 9, 10, 6; vgl. 6, 13, 7.

H. J. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Paul Cauer, Suum cuique. Fünf Aufsätze zur Reform des höheren Schulwesens. Kiel und Leipzig, Lipsius u. Tilcher, 1889. 60 S.

Wenn der Idealist P. Cauer in dem Streit um die Berechtigungen der höheren Schulen nicht etwa suum cuique, sondern omnibus idem gewähren will, so ist diese Blüte edelsten Gemütes in dem Gewitter der Ministerrede vom 6. März ein wenig verhagelt; immerhin wird aber seine Kundgebung in gewissen Kreisen demnächsst als „herrlich" gepriesen werden.

Die überaus einfache Lösung des Problems ist in dieser Zeitschrift 1883 S. 531 ff. und 1886 S. 267 ff. hinlänglich besprochen worden, als sie in den Schriften von Vollhering und Schmeding vorgetragen und durch die Vorzüglichkeit der realen Bildung begründet worden war. Wesentlich verschieden ist der Standpunkt C.s, dem es hauptsächlich auf die Blüte der Gymnasien und ihre Befreiung von den Mufsgymnasiasten ankommt. „Was ist für das geistige Leben eines Volkes wünschenswerter", fragt er auf S. 19, „dafs tausend junge Leute etwas Lateinisch und Griechisch lernen, wenn auch gezwungen und widerwillig, oder dafs dreihundert junge Leute, die sich mit Lust und Liebe diesen Studien widmen, tüchtig Lateinisch und Griechisch lernen?" Gewifs, die Antwort kann nicht zweifelhaft sein, und nach diesem Gesichtspunkt wird jeder Humanist den Realschulen allerlei Rechte gönnen. Aber das Interesse der Gymnasien, die ihre widerwilligen und ungeeigneten Schüler los werden möchten, kann für die Entscheidung ebenso wenig mafsgebend sein als das Streben der Realschulen nach Bevölkerung ihrer oberen Klassen. Letzteres ist der geschichtliche Ausgangspunkt der Frage, ob eine für die Zwecke des bürgerlichen Lebens in bewufstem Gegensatz zu den Vorbedingungen des akademischen Studiums eingerichtete Schulart dennoch eine geeignete Vorhalle der Universität sein oder durch geringfügige Änderungen ihres Lehrplans werden könne.

Wir Älteren, die wir diesen dreifsigjährigen Krieg teilnehmend durchlebt haben, lächeln über „die Gefühlsduselei des vernunftwidrigen Gymnasiums" mit demselben heiteren Gleichmut wie

über „das gröfste nationale Unglück seit 1806“, will sagen: die Zulassung der Realabiturienten zur Universität. Denn wir meinen, Mafs sei das Beste und Zorn ein schlechter Berater. Besonnene Männer gingen hüben und drüben bisher nicht weiter, als dafs sie das Für und Wider erwogen, ob das medizinische Studium sich ohne Griechisch mit dem Latein der Realgymnasien betreiben lasse. Da es mit dieser „Belagerung der Burg Aesculapia“ trotz der verstärkten Artillerie des Lateinischen nicht recht vorwärts ging, so fafsten heifsspornige Realisten den erhabenen Plan, lieber gleich das ganze Festungsviereck der Fakultäten anzugreifen und dabei auf die Artillerie ganz zu verzichten. In der Begeisterung sieht man eben weder rechts noch links um sich; aber wie konnte Cauer, der keineswegs für die reale Bildung schwärmt, die akademischen Hörsäle mit Griechen, Lateinern und Lateinlosen füllen wollen, ohne zu bedenken, dafs die Wissenschaft und ihre Lehre sich unmöglich diesem bunten Gemisch anpassen kann? Bevor nicht irgend eine Fakultät irgend einer deutschen Universität dem radikalen Vorschlag zugestimmt hat, bedarf er an sich überhaupt keiner weiteren Erörterung; aber die Gesichtspunkte des Verf.s sind des Näheren darzulegen.

„Alle höheren Berufsarten mit einem Schlage preiszugeben“, sieht C. allerdings als ein Übel an, denn er sagt: „In der That, es bleibt nichts anderes übrig.“ Aber er wählt das kleinere im Vergleich zu der Einheitsschule, welche die Existenz der Gymnasien bedrohe.

Einheitsschule, wie stolz das klingt! Aber es ist eben ein leerer Schall, ein blofser Name, von Wesen und Gestalt so recht eigentlich eine Chimäre — vorn ein Löw' und hinten ein Drach' und Geifs in der Mitte; welchen Teil dabei Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule zu bilden haben, ist noch nicht hinlänglich festgestellt. Damit haben wir, wie Cauer richtig bemerkt, den alten Streit, nur dafs er an einer etwas anderen Stelle und unter etwas verändertem Namen geführt wird, und überhaupt sind seine Erörterungen über die Einheitsschule durchweg begründet; das Gymnasium hat jetzt schon zu vielerlei Bildungselemente in sich aufgenommen, das Lateinische kann eine weitere Beschränkung nicht vertragen (S. 9); die Verbesserung der Methode als Ersatz für den Verlust an Zeit zu empfehlen, ist nach meiner Meinung entweder naiv oder frivol, denn darum müht sich auch so schon die Didaktik mit allem Ernst. So versteht denn C. mit Recht darunter einen Mehraufwand von Kraft, der seine Bedenken und Grenzen habe. — Der Lehrplan des Realgymnasiums ist noch bunter und zerfahrener; die Ober-Realschule, die allein einen klaren und konsequenten Charakter hat, würde durch Beimischung anderer — antiker — Elemente offenbar verlieren. Also ist das Urteil des Verf.s über die Einheitsschule durchaus zutreffend: „Oberflächlichkeit und Überbürdung, beide in fester

Wechselwirkung miteinander verbunden, bezeichnen den Zustand, zu dem wir gelangen würden, wenn wir fortfahren, dem Phantome einer allgemeinen, das heifst, alles Wissenswerte umfassenden Bildung nachzulaufen."

Da hätte denn C. mit Entschiedenheit den Schlufs ziehen sollen: „Also kann aus der Einheitsschule nichts werden", und sich nicht durch die Furcht vor diesem Gespenste bestimmen lassen, ein anderes, wenn auch kleiner erscheinendes Übel gut zu heifsen. Aus dem Wesen der einzelnen Wissenschaften ergeben sich nach C.s Meinung keinerlei ernste Bedenken gegen die Zulassung der Realschul-Abiturienten; für die Medizin werde das kaum noch von irgend jemandem behauptet, und wenn sich immer noch einige Ärzte dagegen erklärten, so geschehe es aus ähnlicher Besorgnis für die Ehre und Tüchtigkeit ihres Standes, wie weiland seitens der Architekten und Ingenieure, welche im J. 1886 den ihnen acht Jahre zuvor angehefteten „Makel" wieder getilgt hätten; ihr Unwille, nicht die Unzulänglichkeit der auf den Ober-Realschulen gewonnenen Vorbildung habe den Minister der öffentlichen Arbeiten bestimmt, seine eigene Verfügung vom Jahre 1878 wieder aufzuheben. Seitdem ist es dem Unterrichtsminister gelungen, die Ressortsouveränität in diesem Punkt zu beseitigen, welche allerdings der organischen Gestaltung des gesamten Unterrichtswesens hemmend entgegenstand.

Wenn das juristische Studium sich ohne Latein nicht betreiben läfst (was Cauer für fraglich hält, ich wenigstens für die nächsten 50 Jahre in Deutschland als zweifellos ansehe), nun dann werde niemand, der kein Latein könne, versuchen Jura zu studieren. Vollends für Theologie und Philologie sei „selbst ein oberflächliches Studium ohne Kenntnis der beiden alten Sprachen gar nicht möglich; eben deshalb aber ist auch nicht zu fürchten(!), dafs jemand es unternehmen sollte." — Ja, dann ist ja doch die ganze Konzession ebenso wertlos wie wohlfeil.

In dem zweiten Aufsatz, „Professor Paulsen und das Gymnasium", versucht Cauer einen Äthiopen zu pudern. Die Führer der Realisten, z. B. Schmeding, sehen Paulsen als einen der ihrigsten an; sie haben ihn ersucht, in ihrem Verein einen Vortrag über das Realgymnasium zu halten; er erklärt „mit der gröfsten Zuversicht und Bestimmtheit die auf dem heutigen Gymnasium erzielten Resultate für wertlos und nichtig" (S. 32) und macht den Eindruck, „als ob er mit einem gewissen Ingrimm an seine eigene Schulzeit zurückdächte, als ob er niemals guten lateinischen und griechischen Unterricht genossen hätte" (S. 33). Den lateinischen Aufsatz sieht er als Unfug an und — das Griechische hält er für entbehrlich! Wenn das Realgymnasium die Lektüre griechischer Schriftsteller in guter Übersetzung zweckmäfsig einrichtet, „so kann es das Gymnasium, wenn dieses bei seinem gegenwärtigen Betrieb beharrt, auf seinem eigensten Gebiet

schlagen"; denn ein Primaner unseres Gymnasiums könne auf die Frage, ob er Griechisch gehabt habe, eine ähnliche Antwort geben, wie der Schwabe dem preufsischen General: „Gegessen haben wir noch keine Erbswurst, aber als Feldgeschrei haben wir sie schon gehabt". Das alles stimmt nicht recht zu Cauers sentimentaler Klage über das „unselige Mifsverständnis", durch welches Paulsen unter die Gegner des Gymnasiums zu stehen gekommen sei (S. 31). Übrigens will ja der letztere mit den Freunden und Verteidigern humanistischer Bildung, zumal mit seinem „verehrten Freunde Cauer", eine Verständigung suchen, und wir können das Weitere mit Gemütsruhe abwarten. Freilich, dafs sich viel „altgläubige" Gymnasialpädagogen zum Verzicht auf das Griechische bereit finden lassen, ist nicht eben anzunehmen; giebt es doch auch aufserhalb ihres Kreises noch immer Leute (z. B. J. von Döllinger, Akademische Vorträge, 1888, I S. 168 u. 170), welche die Auffassung vertreten, dafs „unsere ganze moderne Civilisation und Bildung aus griechischer Quelle geflossen ist" und der Menschengeist sich das „vollkommenste Gedankenwerkzeug" in der griechischen Sprache geschaffen habe.

Die dritte Abhandlung verteidigt den lateinischen Aufsatz und die schriftlichen Übungen mit richtigem Verständnis. Wer nach neunjährigem Betriebe der lateinischen Sprache in bewufster und unbewufster Aneignung nicht so viel Können erreicht, dafs er ein leichtes Thema in einfachem Stil zu behandeln imstande ist, ja dem fehlt es eben an geistiger Begabung oder an ernstem Willen und Fleifs. Ohne ein solches Ziel verlieren die Übungen in der Handhabung der fremden Sprache, die doch zu ihrer Erlernung unentbehrlich sind, an Reiz und Erfolg, die stramme logische Schulung, die Schmeidigung der geistigen Kraft wird wesentlich beeinträchtigt. Diesen Gesichtspunkt läfst der so billige Spott über die mönchische Kunst des Lateinschreibens ganz aufser Acht, obwohl doch die Schule den lateinischen Aufsatz nicht mehr als Selbstzweck ansieht, seitdem der schriftliche Gebrauch der Sprache in der gesamten Welt an Bedeutung verloren hat. Schon vor zwanzig Jahren haben einsichtige Direktoren dem thörichten Anspruch auf ciceronianischen Stil entsagt, das Phrasentum gebannt, Elegantien wie futurum fuerit und tantum abest ut sich gründlich verbeten und die Mahnung wissenschaftlicher Prüfungskommissionen, formulas transeundi ja recht zu üben, gelassen ins Aktenspinde gelegt. Und neuerdings (Dir.-Konf. von Ost- und Westpreufsen 1886 S. 172f.) hebt Kretschmanns klare und erfahrene Methodik des lateinischen Aufsatzes also an: „Bruch mit der alten Tradition, Wegstreichen der ganzen Mache antiker Rhetorik und erbitterte Verfolgung alles unnützen Formelwerks; weg mit Seyfferts scholae latinae, weg auch mit Capelle"; und weiter hin: „unendlich wertvoller als alle rhetorische Herrlichkeit nebst lumina orationis ist ein realer wahrer Inhalt in einer zielbe-

wufsten, natürlich leicht und lateinisch fortfliefsenden Darstellung.“ Zu solcher Darstellung gelangt man denn freilich am wenigsten durch verschmitzte Übungsbücher und systematische Stilistik, sondern durch Gewöhnung des Geistes, des Ohres und der Feder an das Muster der lateinischen Schriftsteller[1]), und nach so viel tausend Stunden der Beschäftigung mit dem Idiom ist es ein Leichtes, auf 8 bis 10 Seiten ein einfaches Thema zu behandeln. Auch fürchten die Primaner den Klausuraufsatz keineswegs, sonst würden nicht so viele auf den Gebrauch des Wörterbuchs verzichten und nicht verhältnismäfsig so wenige mit „nicht genügend“ abschliefsen.

Der vierte Aufsatz handelt über die Schulreformpetition und die Heidelberger Erklärung; nach dem Wortlaut sei es sehr wohl möglich, dafs derselbe Mann mit gleicher Entschiedenheit sich an beiden Kundgebungen beteilige; woher möge es doch kommen, dafs sie nun als feindliche sich gegenüberstehen? Nun, ich denke, weil die einen das Gymnasium in seinem Wesen zerstören, die anderen es erhalten wollen. Auf die Sache selbst gehe ich hier nicht näher ein, da ich vor kurzem in dieser Zeitschrift das angeklagte Gymnasium ausführlich verteidigt habe.

Das fünfte Thema lautet: „Ist eine Schulreform in Preufsen möglich?“ Der Unterrichtsminister hat mit vollem Recht „seinem Befremden darüber Ausdruck gegeben, dafs immer noch eine Menge von Beschwerden vorgebracht würden, die eigentlich durch die Verordnungeu von 1882 hätten erledigt werden sollen“. Diese hypothetische Fassung rührt von Cauer her: der Minister sagt ganz positiv: „welche durch die neuen Lehrpläne ihre Erledigung bereits gefunden haben“ und spricht weiterhin nur von „etwaigen vereinzelten Erscheinungen, wie sie vorkommen können“.

Also — so müfste man doch folgern — können diese Beschwerden nicht für begründet erachtet werden; Cauer aber sieht in der Äufserung des Ministers den ersten und wichtigsten Schritt zur Feststellung der Thatsache, dafs wirklich auch diesmal der wohlgemeinten Absicht der Erfolg nicht entsprochen hat, und sucht dies in ein paar Punkten nachzuweisen, die jedoch nach C.s eigener Ausführung nicht etwa der Praxis, sondern den Verordnungen selber zur Last fallen. Denn reichliche Lektüre ohne viel grammatische, statistische und synonymische Bemerkungen sei eine höchst beherzigenswerte Direktive, aber gleichzeitig, sagt er, hätte die Zahl der lateinischen und griechischen Stunden vermehrt werden müssen. — „Einige geographische Fragen in der Ent-

[1]) Wie unbewufst und stark diese Gewöhnung wirkt, habe ich schon als Primaner an mir selbst erfahren. Nicht lange nachdem wir den Tacitus zu lesen begonnen hatten, fand ich unter meinem Aufsatz die mich überraschende, aber offenbar zutreffende Bemerkung: „Tacitus non verborum tantum brevitate, sed etiam sententiarum gravitate imitandus“.

lassungsprüfung der Gymnasien“ klinge ja ganz harmlos, aber sie zwingen den Primaner, während des letzten Semesters zu aller sonstigen Arbeit auch noch das ganze Gebiet der Geographie, die seit vier Jahren nicht mehr betrieben sei, ein oder mehrere Male „durchzurepetieren“. In der Verwerfung dieser Anordnung stimme ich Cauer aufs entschiedenste bei.

Die Erleichterungen der neuen Prüfungsordnung, die Rücksicht auf die individuelle Fähigkeit der Schüler, die Kompensationen, seien in der Absicht „wieder vortrefflich: von der rücksichtslosen Forderung überall gleichmäfsiger Leistungen sollte etwas nachgelassen werden im Interesse einer freieren Bethägigung der Individualität. Aber was ist in der Praxis aus dieser Bestimmung geworden? Ein Abiturient, der in allen Fächern Brauchbares leistet, mufs durchfallen, wenn er nur in einem Fache, etwa in Geschichte oder in Französisch, nicht genügt“. Ja, da mufs ich doch sagen, ich habe noch niemals — und vermutlich auch Cauer nicht — einen solchen Fall erlebt, es sei denn, dafs der Jüngling nach seiner ganzen Persönlichkeit und nach den Leistungen in andern Fächern ein recht dürftiges Ingenium war.

Behufs durchgreifender Reformen wünscht C., dafs ein besonderes Unterrichtsministerium geschaffen werde, „in welchem die wertvollen Gedanken erhalten bleiben und weiter gepflegt werden, die Herr von Gofsler neulich über die künftige Behandlung der Schulfrage ausgesprochen hat. — Hier, wenn irgendwo, ist der klare Kopf und die feste Hand eines Staatsmannes erfordert, der unbeirrt durch Schlagwörter und Vorurteile mit grofsem, durchdringendem Blick alle äufseren und inneren Rücksichten und Bedürfnisse erfafst und mit entschlossener Initiative in das ganze verwirrende Getriebe eingreift, um es in die Bahnen zu lenken, die er mit vorausblickendem Geiste als die notwendigen erkannt hat“.

Das hört sich gar nicht übel an, und wer diesen pädagogischen Solon erleben sollte, der möge mit Ernst ihm raten, dem Beispiel des Atheners zu folgen: er verpflichte das Volk, die Gesetze zu halten, bis dafs er wiederkehre und bleibe dann mindestens zwanzig Jahre fort. Sonst schmieden die lieben Deutschen zu den vorhandenen 344 Reformplänen noch etliche Zenturien hinzu.

Danzig. Carl Kruse.

H. Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Englische Schulbilder in deutschem Rahmen. Mit 44 Abbildungen. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1889. 266 u. 8 S. 4 M.

Ein Buch, das von Herzen kommt und zu Herzen geht, erfüllt von warmer Liebe zur Jugend und reiner, inniger Frömmigkeit ohne beengenden Dogmenglauben, getragen von frischer Begeisterung für unser schönes deutsches Vaterland, nicht gelehrt

im Ton und Inhalt, aber voll tiefer und lebendiger Auffassung dessen, was das Gemüt des Knaben und Jünglings bedarf — kurz ein Buch, wie wir nicht häufig eines in der heutigen Schulreformbewegung gefunden haben, bei der anregenden und frischen Schreibweise nicht blofs dem Fachmanne, sondern jedem warm zu empfehlen, der für die Bildung unserer Jugend ein Herz hat.

Ernst und eindringlich weist Raydt auf drei Übelstände hin, die sich auf allen unseren höheren Schulen seiner und auch unserer Meinung nach in mehr oder minder starkem Mafse finden, nämlich 1) den Umstand, dafs die jungen Leute ihre freie Zeit in unrichtiger Weise verbringen (d. h. mit studentischem Kneipwesen), 2) die unter den Schülern gegenüber den Lehrern herrschende Unwahrheit und 3) eine Überbürdung der gewissenhaften Knaben, sofern sie nicht besonders gut beanlagt sind, mit geistiger Arbeit ohne ein genügendes Äquivalent körperlicher Übungen. Diese drei Übelstände bringen aber böse Wirkungen hervor in wissenschaftlicher, moralischer und gesundheitlicher Beziehung. Alle drei haben ihre Ursache darin, dafs auf unseren höheren Schulen die Erziehung des Knaben gegenüber dem Unterricht zu sehr in den Hintergrund tritt, und können auch nur dadurch gehoben werden, dafs unsere Anstalten sich wiederum mehr der erziehlichen Seite zuwenden.

In welcher Weise dies geschehen soll, führt Raydt im Anschlufs an eine Studienreise nach England aus, zu welcher er aus der Bismarck-Schönhausen-Stiftung die Mittel empfangen hat. Er hat eine der trefflichsten schottischen *Public-Schools, Fettes College*, besucht und schildert in lebhaften Farben den Geist, der darin herrscht, und die Anordnung der täglichen Arbeit; er beschreibt ferner *Blairlodge-School* als Muster einer höheren britischen Knaben-Privatschule, stellt uns die nationalen englischen Jugendspiele, vor allen das *Cricket*, auf Schule und Universität in frischer Anschaulichkeit vor Augen, führt uns auch nach *Eton* und in die englischen *Public-Schools* und schliefst mit Angabe der Reformen, welche er für unser höheres Erziehungswesen im Hinblick auf das englische für wünschenswert hält.

Seine Hauptforderung, in der er mit unseren besten medizinischen Autoritäten zusammentrifft, ist, dafs wir körperliche und geistige Anstrengung in das richtige Mafsverhältnis zu einander und in geeignete Abwechselung bringen sollen. Dadurch hofft er, in Übereinstimmung mit Männern wie Bäumler und Nufsbaum, zugleich bessere Leistungen in wissenschaftlicher Beziehung und Beseitigung jener drei Übelstände zu erreichen. Diese Forderung wird aber durch unseren Turnunterricht nicht befriedigt, nicht weil er an sich mangelhaft wäre — im Gegenteil, Raydt hält ihn für vortrefflich und wünscht ihn auch den englischen Schulen —, sondern weil ihm zu wenig Zeit gewidmet werden kann. Er mufs daher er-

gänzt werden durch Einführung von Bewegungsspielen nach Art der englischen, von deren segensreichen Wirkungen Raydt sich auf seiner Reise aufs neue überzeugt hat. Solche Spiele würden nicht blofs — was gewifs niemand bestreitet — zur Kräftigung der Jugend und Stärkung der Nation beitragen, sondern sich auch als ein erziehliches Mittel ersten Ranges erweisen. Denn sie gewöhnen zu Ausdauer und Geduld, zwingen zu fortwährender Selbstbeherrschung und stets gespannter Aufmerksamkeit, erziehen zur Kaltblütigkeit und Entschlossenheit; aber sie wirken auch eiteler Selbstgenügsamkeit entgegen und lehren die äufseren Vorzüge des Standes, des adeligen Namens, des Reichtums gering schätzen; denn jeder ist auf sich selbst und seine eigene Kraft angewiesen und lernt sich in seiner eigensten Schwäche erkennen. Ferner mufs der Spielende lernen, bedingungslos und doch freiwillig zu gehorchen und sich zu fügen, eine schwere Kunst, die gerade unserer Zeit besonders notthut. Und da der Einzelne im Spiel nicht für sich streitet, sondern für seine Partei und den Ruhm seiner Schule, so wird das Spiel zu einer Schule der Selbstverleugnung, wie uns so packend bei der Jugend nichts anderes zu Gebote steht. Wer sich aber mit seinen Spielgenossen freudig als Ganzes betrachtet und für das Gedeihen dieses Ganzen gestrebt hat, wird er nicht, wenn sein Gesichtskreis sich erweitert, das Vaterland als seine Spielgenossenschaft ansehen und für dasselbe ebenso kraftvoll und eifrig auftreten? Daher sind auch für die Erweckung und Belebung eines kräftigen nationalen Bewufstseins die Jugendspiele ein erziehliches Mittel ersten Ranges.

Aus allen diesen Gründen müssen wir nach des Verf.s und ebenso auch nach unserer Meinung mit aller Kraft dahin streben, unsere Schüler zu kräftigem Spielen in freier Luft zu bewegen. Wo möglich täglich, jedenfalls mehrere Male in der Woche müfste am Nachmittag dazu Zeit gewonnen werden; und das wäre auch sehr wohl möglich. Denn bei genügender Unterbrechung durch Pausen[1]) wäre es unbedenklich, den Unterricht ganz oder bei der höchsten vorkommenden Stundenzahl (32 Pflichtstunden) fast ganz auf den Morgen zu verlegen, so dafs wenigstens an 4 Tagen der Woche im Sommer nur von 7—12, im Winter von 8—1 wissenschaftlicher Unterricht stattfände (vgl. S. 78). Dann müfste eine ein- bis zweistündige Pause folgen, an welche sich abwechselnd Spiel (1—1½ Stunden), geistige Arbeit und gelegentlich auch Handfertigkeitsunterricht anschliefsen könnte.

Unser jetziger Kultusminister steht ja solchen Bestrebungen wohlwollend gegenüber und hat noch jüngst im preufsischen Abgeordnetenhause verheifsen, dafs er eifrig fortfahren wolle in der

---

[1]) Vergl. meine Vorschläge in den Schriften des Deutsch. Einheitssch.-Ver. Heft II S .24 ff.

Hebung der Schulhygiene und der Einrichtungen für die körperliche Ausbildung der Schüler. Aber leicht wird es auch ihm nicht sein, das Ziel zu erreichen. Denn vor allen Dingen müfste jede Schule mit einem ausreichenden Spielplatze möglichst in der Nähe der Schulgebäude versehen werden, dafür aber ist nach Raydts Berechnung eine einmalige Ausgabe von etwa zwei Millionen Mark allein für Preufsen notwendig. Aber wo diese und die übrigen äufseren Bedingungen sich erfüllen lassen, da sollte auch nicht gezögert werden, im Interesse einer kräftigen nationalen Jugenderziehung die geschilderte neue Einrichtung ins Leben treten zu lassen, und zwar müfsten die Jugendspiele wie in England obligatorisch gemacht werden. Ohne diesen Zwang würden sie nicht zu allgemeiner Verbreitung und guter Entwickelung auf unseren höheren Schulen gelangen (S. 232).

Das Beispiel der Engländer, auch der Versuch in Braunschweig zeigen, dafs der obligatorische Charakter der Spiele die Spiellust nicht hemmt; sind aber die Spiele allgemein eingeführt, dann wird — zumal wenn man zugleich die Pausenordnung nach meinem oben erwähnten Vorschlag ändert — ein richtigeres Verhältnis zwischen Gehirn- und Muskelthätigkeit erreicht sein. Bei 32 Wochenstunden zu je 50 Minuten würden dann etwa 4¼ Stunde Unterricht oder mit Einrechnung der häuslichen Arbeiten etwa 6¼ Stunde geistige Anstrengung neben 2—2¼ Stunden Leibesübungen stehen. Aufserdem würde wie in England ein freieres und schöneres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern angebahnt werden; das Vertrauen zwischen beiden würde wachsen und die Wahrheit in das Schulleben wieder einziehen; die jungen Leute würden sich auch an eine für Leib und Seele weit förderlichere Art, ihre freie Zeit zu verwenden, gewöhnen, und der Kampf gegen das verderbliche Kneipen- und Verbindungswesen, welches unser Schulleben so tief vergiftet hat, würde erleichtert werden. Die höheren Schulen würden aber dann auch bei uns die Heimstätten nationaler Spiele werden, wie sie es in England thatsächlich sind, und durch ihren Einflufs würden immer weitere Kreise, vor allem die studentischen, den körperlichen Übungen wieder gewonnen werden. So würde sich die Einführung der obligatorischen Schulspiele als eine hochbedeutsame soziale und politische Mafsregel erweisen: Stärke, Gesundheit und kräftiges Nationalitätsgefühl würden weiter und weiter verbreitet, die für Geist und Körper schädlichen Erholungen im dumpfen Raume des Wirtshauses eingeschränkt werden.

So grofsen Vorzügen gegenüber können, wie Raydt mit Recht hervorhebt, einige Bedenken, die man gegen die obligatorischen Bewegungsspiele haben könnte, nicht ins Gewicht fallen (S. 233f). Ist man aber erst wirklich überzeugt, dafs sie für klein und grofs auf das dringendste zu wünschen sind, so werden sich auch die

grofsen äufseren Schwierigkeiten, besonders die finanziellen, überwinden lassen. Daher würde ich es mit der gröfsten Freude begrüfsen, wenn der Herr Kultusminister dem ersten Schritte auf der Bahn einer gedeihlichen Schulreform, der Besserung der Lehrervorbildung, die er ja am 6. März d. J. verheifsen hat, als zweiten die obligatorischen Schulspiele hinzufügte. Beides sind grofse Aufgaben und schwerlich mit einem Schlage durchzuführen, aber unlösbar sind sie sicher nicht.

Sehr zu billigen ist, dafs Raydt seine Vorschläge nicht auf das männliche Geschlecht beschränkt, sondern wenigstens in einem kurzen Schlufsworte S. 239 f. auch für das weibliche Geschlecht eine ähnliche Reform der körperlichen Erziehung fordert. Etwas zweifelhafter scheint mir der Vorschlag, mit jeder höheren Schule, wenigstens in kleinen Städten, ein Alumnat zu verbinden, in welches alle auswärtigen Schüler eintreten müfsten (S. 73 ff.). Auch der Gedanke, für die häuslichen Arbeiten mit Ausnahme der Prima regelmäfsige Arbeitsstunden unter Aufsicht des Lehrers einzurichten, ist wohl nicht einwandfrei (S. 77), und in der Herabminderung der häuslichen Arbeiten scheint mir Raydt etwas weiter zu gehen, als nötig ist (S. 77). Aber die Hauptsache, die Betonung der Notwendigkeit, Geist und Leib und Seele gleichmäfsig auszubilden, ist von der gröfsten Bedeutung, und das Mittel, welches Raydt für die Heranbildung eines leiblich und geistig gesunden Geschlechtes so warm empfiehlt, halte auch ich für ein richtiges.

Ich habe eine ähnliche Überzeugung schon wiederholt ausgesprochen, zuletzt im 4. Hefte der Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins S. 22, und wünsche, dafs dieser Verein, dem Raydt im übrigen beistimmt (vergl. S. 5 und S. 77), auch das Streben nach Einführung der obligatorischen Bewegungsspiele in unsere höheren Schulen geradezu in sein Programm mit aufnehme.

Hannover. F. Hornemann.

W. Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. Pädagogische Bedenken. Dritte sorgfältig ergänzte Auflage. Berlin, Ferd. Dümmler, 1889. 282 S.

Schraders „Pädagogische Bedenken“ sind hoffentlich in den Kreisen, die zu dieser Zeitschrift halten, so bekannt und so sorgfältig erwogen, dafs sie nach dieser Seite hin einer Empfehlung nicht bedürfen. Wenn es doch möglich wäre durch ein Gesetz vorzuschreiben, dafs jeder, der über unser höheres Schulwesen und über Schulreform mitreden will, sie zuvor lesen und bedenken müfste!

Wir heben heute nur zwei Kapitel heraus: das eine für uns, das andere für unsere Gegner.

Schrader dringt auf Reinhaltung der Gattungen. Er will nicht, dafs das Gymnasium eine halbe Realschule und die Realschule ein halbes Gymnasium werde. Nach wie vor hält er an dem Dualismus unseres höheren Schulwesens fest, so jedoch, dafs beide Schulen bleiben oder wieder werden, was sie ursprünglich waren und ihrem Wesen nach sein sollen. Die Realschule soll vorbilden für die höhere gewerbliche Technik, für den Handel und für diejenigen öffentlichen Berufszweige einschliefslich des Bau- und Forstfaches, welche ihr jetzt schon zugewiesen sind; für die akademischen Fakultätsstudien, auch der neueren Sprachen und der Mathematik, bildet allein das humanistische Gymnasium vor. Demgemäfs hat die Realschule, wie auch in dem grundlegenden Erlasse von 1859 richtig anerkannt wurde, ihren Bildungsstoff vorwiegend dem Geistesgehalt der neueren Zeit zu entnehmen, sich aber mit dem Latein nicht zu beschweren; das „künstlich geschaffene Realgymnasium mit seinem überladenen und einheitlosen Lehrplan, das die Schüler zum Lernen zwingt und zum Können nicht leitet, sollte allerdings wegfallen". Das humanistische Gymnasium ist durch die Lehrordnung von 1882 nicht gerade verbessert. Zwar dafs die Quarta entlastet wurde, war dringend nötig, aber den Anfang des Französischen nach Quinta und den Anfang des Griechischen nach Untertertia zu verlegen, war unzweckmäfsig und sachlich nicht begründet; man hätte das Griechische in der Quarta belassen und das Französische erst in Untertertia beginnen sollen. So haben wir es im Lande Braunschweig, und wir fahren gut dabei. Jedenfalls hat Schrader darin recht, dafs „mit der jetzigen Stundenzahl die äufserste zulässige Minimalgrenze für den klassischen Schulunterricht erreicht ist und dafs jede weitere Beschränkung desselben nicht nur die Erreichung des vorgeschriebenen Ziels vereiteln, sondern überhaupt den Charakter und den Wert unserer Gymnasien und die Geisteserziehung ihrer Jünglinge beschädigen müfste." Wir können auch nicht eine halbe Wochenstunde entbehren. Setzen wir uns mit aller Macht zur Wehr! Sonst macht es der Reformer mit uns wie der Schelm bei Horaz:

utor permisso, caudaeque pilos ut equinae
paulatim vello et demo unum, demo etiam unum,
dum cadat elusus ratione ruentis acervi
qui redit in fastos cet. (Epist. II 1, 45).

Über Schraders Lehrplan für die Realschule (S. 265 der 2. Auflage), der wesentlich mit dem der jetzigen Oberrealschule übereinstimmt, kann ich aus Erfahrung nicht urteilen. Mir will es indessen scheinen, als sei das Latein für eine höhere allgemeine Bildung nicht zu entbehren, namentlich nicht als Grundlage für jede sprachliche Schulung, und als sei das Latein auch

für die Gebildeten aller Gesellschaftsklassen ein Band der Einigung und Verständigung mehr. Doch dies werden andere entscheiden.

Gegen die Einheitsschule wendet sich Schrader mit Entschiedenheit. Die Furcht vor einem Rifs, der unsere Gesellschaft spalten werde, erscheine als eine übertriebene und eingebildete; die sogenannte Einheitsschule sei weder in sich eine einheitliche, noch könne sie leisten, was sie verspreche; für die akademischen Fakultätsstudien und manchen anderen Beruf, der Universitätsstudien nicht erfordere, gewähre das jetzige Gymnasium immer noch eine ausreichende Vorbildung. Immerhin läfst sich, meine ich, mit den Männern vom „Deutschen Einheitsschulverein" reden. Aber was die vom „Allgemeinen deutschen Verein für Schulreform", die Preyer und Konsorten zu Tage fördern, das übersteigt alle Begriffe oder vielmehr sinkt unter alle Kritik herab. Man begreift es, dafs Schrader, sobald er auf diese thörichte Schulreform zu sprechen kommt, lebhaft wird und aus seiner vornehmen Ruhe ein wenig heraustritt. Die Freude über die einsichtige und lebendige Teilnahme, welche sich seit Erscheinen seines Buches für unser höheres Schulwesen kundgab, ist ihm fast vergällt. Denn „die Schulverbesserer sind seitdem in lautem Chor aufgetreten; freilich nicht in dem Chor der alten Tragödie, welcher in edlen Rhythmen zur Besonnenheit, zur Achtung der bestehenden Ordnungen, zur ausgleichenden Gerechtigkeit mahnte, sondern als Massenansammlung, welche in ungeordnetem Reigen den Götzen des gemeinen Nutzens umtanzt und in mifstönigem Geschrei die Freunde unserer Gymnasien zu überwältigen strebt, der Anstalten, auf welche das Vaterland bisher mit dankbarem Stolze blickte und um welche uns das Ausland beneidete". Aber warum lassen wir diese Schreier nicht laufen? Darum nicht, weil uns manche Vorgänge des öffentlichen Lebens belehrt haben, „dafs eine falsche Richtung zuweilen auch ohne die Stütze klarer und sachlicher Gründe lediglich durch die Zudringlichkeit ihrer Jünger zum Ziele gelangt." Das trifft so recht zu bei dem Chorführer Preyer, von dem Schrader treffend sagt: „Trotz alles Redens von Charakterbildung keine Spur von Einsicht in die Mittel, welche unsere Gymnasien zur sittlichen Erziehung der Jugend verwenden, in die Grundbedingungen dieser Erziehung, in den Bau des Geistes überhaupt, nicht einmal Klarheit des eigenen Ausdrucks und Denkens. Was bleibt also, als der gerechte Unwille über so grobe Unwissenheit, die sich gleich wohl vermifst, über die feinsten Geistesvorgänge, über die wichtigsten Mafsregeln und schwierigsten Fragen zu urteilen, als der Ekel vor Behauptungen, welche weder sachlich begründet noch in sich zusammenhängend, ja nicht einmal klar gedacht sind?" Trotz alledem müssen wir fechten. Eine Waffen- und Rüstkammer ist das vorliegende Buch. Besser wäre es freilich, wir könnten in Ruhe arbeiten; wir könnten es, wenn

jeder Schulverbesserer vom Schlage Preyers sich das Motto unseres Buches zu Herzen nähme:

ἔρδοι τις ἣν ἕκαστος εἰδείη τέχνην,

d. h. zu deutsch: Schuster, bleib bei deinem Leisten!

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Ferd. Schultz, Lateinische Schulgrammatik. Erweiterte Ausgabe der „Kleinen lateinischen Sprachlehre" bearb. von M. Wetzel. 2. Aufl. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1888. 368 S. 8. 2,40 M.

Die lateinischen Grammatiken von Ferd. Schultz sind altbewährte Bücher, die eine „kleine lat. Sprachlehre zunächst für die unteren und mittleren Klassen" durch klare Anordnung und weise Beschränkung des Stoffs ein vortreffliches Schulbuch, die gröfsere „Lateinische Sprachlehre, zunächst für Gymnasien" durch die wissenschaftliche Zuverlässigkeit ein selten versagendes Nachschlagebuch, wenn auch wohl nicht „zunächst" für Gymnasien, sondern eher für den angehenden Philologen. Aber gerade diese Zwiegestaltigkeit war ein Mangel. Wo, wie es der Verf. wohl ursprünglich beabsichtigte, beide Ausgaben nach einander, die kleinere in den unteren, die grofse in den oberen Klassen gebraucht wurde, da mag es vielfach so gegangen sein, wie es Berichterstatter aus eigner Erfahrung bezeugen kann, dafs in den oberen Klassen die kleine vergessen und die grofse nicht gelernt wurde. Es war mir daher schon lange ein pädagogischer Herzenswunsch, dafs zu dem grofsen und dem kleinen Schultz ein mittlerer treten möge, welcher, die Vorzüge der beiden anderen vereinigend, übersichtlich genug für die untern und doch ausführlich genug für alle Klassen wäre. Die Kunde, dafs der alte Gedanke der Verwirklichung entgegengeführt werden solle, mufste aber um so erfreulicher wirken, als die Arbeit in die bewährten Hände Martin Wetzels gelegt worden war. Die hohen Erwartungen, mit denen ich infolge dessen an die Neubearbeitung herantrat, sind reichlich in Erfüllung gegangen, wie ich nunmehr auf Grund eingehender Untersuchung und zweijährigen Gebrauchs in der Schule anerkennen kann. Dafs nach zwei Jahren schon eine neue Auflage notwendig geworden ist, beweist, dafs ich mit meiner Auffassung nicht allein stehe.

Was zunächst die Anordnung des Stoffs angeht, so genügt für die Kenner der Schultzschen Bücher die Bemerkung, dafs die dort bewährte im grofsen und ganzen beibehalten ist; für andre sei nur bemerkt, dafs sich dieselbe vor anderen — z. B. auch der Ellendt-Seyffertschen — durch straffere Systematik auszeichnet, so dafs z. B. Verlegenheitsparagraphen wie E.-S. 304 bis 314. 343 ff. hier nicht erscheinen, sondern ihren Stoff an die entsprechenden Stellen des Systems verteilen. Wenn Wetzel von der Schultzschen Anordnung an einigen Punkten abgewichen ist,

so ist dies nur in Konsequenz dieses Prinzips geschehen, so besonders wenn an die Spitze der Syntax ein Kapitel „Von den Satzteilen" gestellt ist, welches den Anmerkungen des § 240 der gröfseren Sprachlehre die ihnen gebührende Selbständigkeit und durch Hereinziehung des zugehörigen in anderen Kapiteln verstreuten Stoffs die logische Abgeschlossenheit giebt, so auch mit ähnlicher Absicht und Wirkung ein Kapitel über den Gebrauch der Numeri, über den Gebrauch der Genera verbi, über stilistische Eigentümlichkeiten der Substantiva. Aufserdem ist der Anhang durch eine Zusammenstellung der wichtigsten Synonyma (die auch besonders herausgegeben sind) bereichert. Ich stehe nicht an, alle diese Veränderungen bezw. Erweiterungen durchaus zu billigen, nicht als ob ich denselben eine wesentliche praktische Bedeutung beilegte, sondern weil ich der Meinung bin, dafs die Schulgrammatik eine streng systematische Gliederung haben mufs, in welche auch der reifere Schüler sich mit Verständnis so hineindenken kann, dafs er das Einzelne nicht aus dem Register, sondern durch logisches Denken finden kann (während natürlich für den Gang des Unterrichts und damit für die Übungsbücher — oder umgekehrt — ganz andre, nämlich methodische Gesichtspunkte mafsgebend sein müssen). — Hinsichtlich der Anordnung des Stoffs innerhalb der grofsen Gruppen hat sich die neue Bearbeitung von der alten am entscheidendsten entfernt in der Lehre vom Gebrauch der Pronomina (Kap. 43, § 243—262), wiederum im Interesse der Systematik. Und damit hat der Herausgeber nach meiner Meinung einen wirklich nicht ganz unerheblichen Mangel der alten Bearbeitung beseitigt, welche diesen wichtigen Abschnitt der Syntax auf noch nicht 4 bezw. (in der gröfseren Sprachl.) 8 Seiten abthat, was denn natürlich nur dadurch möglich war, dafs Hierhergehöriges an anderen Stellen gelegentlich abgehandelt wurde. — Dafs die in der „kleinen Sprachlehre" der Formenlehre eingefügten Vokabel-Paragraphen, die dort nur einem Schwanken zwischen dem methodischen und dem systematischen Anordnungsgrundsatz ihre Stelle verdanken, hier nicht haben bleiben können, versteht sich von selbst.

Und was nun die Behandlung des Stoffs angeht, so liefs sich von der Neubearbeitung altbewährter und hundertfach durch das Feuer der Kritik geläuterter Bücher von vornherein erwarten, dafs sie gewifs hinsichtlich der Sachen zuverlässig sein, hinsichtlich der Formgebung aber die alte Meisterschaft nicht verleugnen werde, wenn der Nachfolger des erprobten Grundlegers nur mit Vorsicht verführe. Und wenn wirklich in dieser Beziehung beim ersten Wurfe noch mancherlei nicht ganz gelungen war, so hat die jetzt vorliegende zweite Auflage durch die peinliche Sorgfalt der Neubearbeitung so viel von berechtigten Ausstellungen abgethan, dafs man nicht leicht noch etwas vermissen dürfte. Ich nenne mit besonderer Anerkennung § 1, 8. 22 (*colus*). 24. 25.

(*rudus*, *tergus*, *Agamemnon*). 28 d. 30, 1 (*clādes*). 36. 49, 2. 91 ff. (die ganze Anordnung der unregelmäfsigen Verba, die Sorgfalt in der Mitteilung der wirklich vorkommenden). 140, 1 Z. 3. 166 Z. 1. 2. Abs. 4 (vgl. Glöckner, N. Jahrb. f. Phil. 1886 S. 615). 181, 3. 187. 2. 201 Z. 1 e. 206 Z. 2 („auch"). § 234 Z. 2 (*Agamemno*). 235 Z. 2. 238, 1 (*fidus amicus*). 280 II. 287 Z. 2. 292 II, 1 (*Regulus* ..., *Ligarius* ...). 282, 3 (vgl. Eichler, Progr. Inowrazlaw 1886 S. 9). 309, 1 Z. 1. 317, 2 Z. 3. Berichterstatter befindet sich infolge dieser zahlreichen Verbesserungen, die ebenso vielen seiner Desiderien abgeholfen haben, in der angenehmen Lage, seine Ausstellungen hinsichtlich des Sachlichen auf ein Minimum beschränken zu können. Dazu gehört nun an erster Stelle, dafs § 71 ff. in der Darstellung des Verbums *are*, *ere*, *ire* als Endungen aufgeführt werden; ich glaube kaum, dafs die praktischen Rücksichten, die ohne Zweifel hierbei mafsgebend gewesen sind, diese Wirkung zu haben brauchen, ja haben dürfen, hat sich doch auch Ellendt-Seyffert nach langem Zaudern zu der wissenschaftlicheren Darstellung verstanden. § 43 Z. c ist „Ablativ" auf den Abl. mensurae zu beschränken; § 53 1 Z. 2 wäre deutlicher zu sagen: „*unus* (und zwar ohne *tantum*) heifst auch" oder „heifst auch (und zwar ohne *tantum*) ..."; zu *nequi*(*c*)*quam* § 144 III, 1 verweise ich auf Brix zu Plaut. Trin. 440; § 266 1a scheint mir die Definition des Perfekts nicht befriedigend, denn über den Zeitpunkt der Handlung sagt es doch nichts aus (vgl. Netzer, Progr. v. Weimar 1886 S. 13); § 203 hätte *vacare* = „sich mit etwas beschäftigen" nicht beibehalten werden sollen (s. Krebs-Schmalz, Antibarb.); zu § 33, 4 lehrt Weifsenborn-Müller zu Liv. II 32, 7, dafs der geschichtliche „heilige Berg" in der Regel *Sacer mons* heifst; § 25, 25 ist *Cono*, 292 I, 2 *Phocio* zu schreiben; § 20, 4 scheint es bedenklich, die Endung *i* neben *ii* freizugeben; § 216 durften *accusare*, *incusare*, *arguere*, *insimulare* wohl nicht als gleichbedeutend hingestellt, insbesondere der Unterschied zwischen *accusare* und *incusare* (s. Antibarb. I 658) nicht unbeachtet gelassen werden; § 286, 4. Z. hätte statt des seltenen, m. W. bei Cicero nur einmal — pro Rosc. com. 31 — vorkommenden *quin* c. Imper. lieber die Verbindung mit dem Indic. und Konj. hervorgehoben werden, 193, 2 *diem supremum obire* als plebejische Redensart (s. Schmalz in dieser Zeitschr. 1881 S. 106) gestrichen, 327, 2 statt „meistens" ein stärkerer Ausdruck gewählt werden sollen, wie er der Thatsache entspricht, dafs bei Cicero auf 537 Fälle der Verwandlung des Gerundiums ins Gerundivum nur 24 der Nichtverwandlung kommen (Müller, Philol. XVII 103), § 261, 3b ist der Gebrauch von *unus* statt *alter* auf die partitive Apposition (nach *duo*) zu beschränken (Stamm, N. Jahrb. f. Phil. 1888 S. 771 f.). Zu § 236, 2 gebe ich anheim zu erwägen, ob nicht der doch nicht so gar seltene Gebrauch von *incidere* mit dem Accus. — z. B. Cic. Phil. I 16. 26 — anmerkungsweise zu erwähnen sein dürfte.

Mit einigem Zaudern bringe ich an dieser Stelle einige sachliche Zusatzanträge ein — mit Zaudern, weil ja „Beschränkung“ für die Schulgrammatik das Feldgeschrei ist und oft mit fanatischer Einseitigkeit geltend gemacht wird. Vor dieser übertriebenen Betonung des Beschränkungsprinzips wird Schultz-Wetzel und damit auch meine Besprechung seines Buches keine Gnade finden, und ich will daher auch mit meiner ketzerischen Ansicht nicht zurückhalten, wonach die Schulgrammatik doch mehr enthalten mufs als den blofsen Lernstoff und an den betreffenden Stellen des Systems diejenigen Spracherscheinungen wenigstens nachweisen mufs, welche dem Schüler in seiner — also in der Schullektüre vorkommen, auch wenn sie als ungewöhnliche nicht der Nachahmung empfohlen werden sollen. Schultz-Wetzel stehen durchaus auf diesem Standpunkt. Dem hätte es denn auch entsprochen, wenn § 223 der Abl. qual. *commodo*, *damno* (*reip.*) — vgl. Kraner-Dittenberger zu Caes. de b. G. I 35, 4 —, wenn § 212 *nihil reliqui facere* u. a., wenn § 240 (oder vielleicht 384) die Trennung der steigernden Adverbia vom Komparativ — vgl. Seyffert, Pal. Cicer. S. 307 — angemerkt, wenn § 319, 5 über die Fälle, wo die Participial-Konstruktion nicht anzuwenden ist, Ausführlicheres mitgeteilt, wenn § 166 in der Behandlung des Fragesatzes *quidni* und *cur non* in ihrer Gegensätzlichkeit, wenn § 286, 1. Z. die Stellung von *non* unmittelbar hinter dem Relativum erwähnt, wenn § 312 auf die unpersönliche Konstruktion von *videtur* (= *placet*), wenn § 325 zur Vermeidung von Irrtümern auf andre Übersetzungen von „drohen“ (*in eo est*) hingewiesen wäre. — Einige Zusätze möchte ich auch noch zu der anhangsweise (auf 9 Seiten) gegebenen Synonymik beantragen. Es fehlen da bald (*mox-brevi*), rächen (*ulcisci-vindicare*), Unglück und unglücklich (welches sich aus dem Artikel über Glück nicht ohne weiteres ergiebt, man denke an *miser* als Gegensatz zu *beatus*), unverletzt (*incolumis*, *salvus*, *integer*, *sospes*), wissen (*scire-accepisse*). Noch dringender mufs gewünscht werden, dafs unter „edel“ auch *honestus*, dafs unter Glück auch *beatitudo*, *beatitas* oder — wenn Cic. de n. d. I 95 zur Legitimation nicht genügend befunden werden sollte — andre Übersetzungen von Glück wie *vita beata*, dafs unter „schmeicheln“ *assentari* zugesetzt werde. Indessen erkenne ich an, dafs die Subtilität in einem Schulbuche nicht zu weit getrieben werden darf, wie ich denn aus diesem Grunde über einzelne Unterscheidungen das wissenschaftliche Gewissen gern zur Ruhe verweise, wenn die grobere und greifbarere Unterscheidung nur a potiori richtig ist.

Ich bin zu Ende mit meinen Ausstellungen: es sind wenige und unbedeutende. Um so voller darf die positive Anerkennung und um so uneingeschränkter das Geständnis ausgesprochen werden, dafs die Schultz-Wetzelsche Grammatik unter den mannigfachen beachtenswerten Leistungen der neuern Zeit auf diesem

Gebiete eine hervorragende Stelle verdient. Ja einen besondern Vorzug mufs man ihr m. E. zuerkennen, das ist die Einordnung des stilistischen Lehrstoffs in den Rahmen der Grammatik, eine Einrichtung, welche die Erfüllung dessen ermöglicht, was Rothfuchs so überzeugend als eine wichtige Aufgabe des Unterrichts durch alle Klassen bezeichnet, eine wirkliche Aneignung und Einübung des stilistischen Stoffs, da er hier mit demselben absoluten Anspruch auf Beachtung auftritt wie der eigentlich oder der im engeren Sinne so genannte grammatische. Er ist übrigens hier auch mit solcher Vollständigigkeit gegeben, dafs man für das ganze Gymnasium vollkommen damit ausreichen dürfte. Wer die Bedeutung der Rothfuchsschen Winke erkennt, wird diese Eigentümlichkeit der Schultz-Wetzelschen Grammatik als eine sehr wesentliche anerkennen. Sie sei deshalb auch darum aufs angelegentlichste empfohlen.

Eschwege. Karl Schirmer.

P. Geyer und W. Mewes, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische für die unteren Klassen im Anschlufs an Bonnells lateinische Übungsstücke. I. Teil für Sexta und Quinta. 2. wesentlich verm. Aufl. Berlin, E. Goldschmidt, 1889. 130 S. 1,60 M.

Die Verf. hatten bei der Neubearbeitung ihres Übungsbuches, dem noch im Laufe dieses Jahres die für Quarta bestimmte Fortsetzung folgen soll, hauptsächlich zweierlei ins Auge zu fassen. Nachdem die neueren Auflagen der Ellendt-Seyffertschen Grammatik die unregelmäfsigen Verba nach dem Perfektstamm gruppiert hatten, war zunächst eine Neuordnung des bezüglichen Übungsstoffes unerläfslich, ferner aber erschien eine Vermehrung der Einzelsätze nach den im Gebrauch gemachten Erfahrungen notwendig. Im übrigen ist der Anschlufs an die Bonnellschen Übungsstücke sowohl in der Anlage und Anordnung wie im Inhalt mit Recht festgehalten worden, und damit bleiben die früher (in dieser Zeitschrift 1883 S. 607f. und 1884 S. 97ff.) von mir ausgesprochenen günstigen Urteile in Geltung. Im besonderen ist die strenge Scheidung der beiden Klassenpensa nach regelmäfsiger und unregelmäfsiger Flexion anzuerkennen, die frühe Einübung des Acc. c. inf. im Quintapensum erscheint durchaus zweckmäfsig, auch die Einfügung von einfachen syntaktischen und stilistischen Regeln wird Beifall finden, denn der Kundige weifs, von welchem Werte frühe Gewöhnung an richtigen Sprachgebrauch ist, und wie wenig berechtigt sich in der Praxis die Einwände derjenigen erweisen, welche meinen, es werde darin den Schülern zu Schwieriges zugemutet. Ob die Regeln für die beiden untersten Stufen ausreichen oder einzuschränken seien, ob ihre Fassung überall knapp und klar genug oder verbesserungsfähig sei, darüber

wollen wir im einzelnen nicht richten, genug dafs der junge Lehrer in ihnen einen im wesentlichen richtigen Mafsstab für seinen Unterricht findet. Nur vermisse ich im Pensum der zweiten Abteilung überhaupt die Regeln über die Ortsbestimmungen und über die gebräuchlichsten Anwendungen des Gerundiums, beide scheinen mir zur Vorbereitung des Schülers für die Quarta unentbehrlich.

Das Buch enthält teils zusammenhängende Erzählungen, teils Einzelsätze, beide entnehmen ihren Stoff aus der alten Sage und Geschichte; der Gesamtumfang erscheint nach der eingetretenen Vermehrung für den Zweck ausreichend. Um das Buch auch für solche Anstalten brauchbar zu machen, welche die Bonnellschen Übungsstücke nicht benutzen, sind nicht blofs die betreffenden grammatischen Pensa in Überschriften genau angegeben, sondern auch zahlreiche Vokabeln und Winke für die Übersetzung eingestreut und ein vollständiges alphabetisches Wörterverzeichnis angehängt. Das an zweiter Stelle erwähnte Hilfsmittel ist meines Erachtens zu reichlich verwendet, manche Vokabeln scheinen mir entbehrlich, und der Text ist jedenfalls bei dem eingeschlagenen Verfahren zu sehr mit Noten durchsetzt, zumal auch noch eine Menge runder und eckiger Klammern den Schüler zur Vergleichung des lateinischen und deutschen Ausdrucks einzuladen bestimmt sind. Unklar ist es, nach welchem Prinzip im Wörterverzeichnis die Verba teils nur im Infinitiv, teils mit vollem Averbo aufgeführt stehen. Als Druckfehler ist mir im Wörterverzeichnis aufgefallen *lavavi* als Perf. zu *lavo*. Sonst ist Druck und Ausstattung vortrefflich.

Halle a. S. W. Fries.

Albert von Bamberg, Griechische Schulgrammatik I: Formenlehre der attischen Prosa. II: Syntax der attischen Prosa. Auch unter dem Titel: Karl Frankes Griechische Formenlehre und Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax (als Anhang zu der griechischen Formenlehre von Karl Franke) bearbeitet von Albert von Bamberg. 20. Auflage. Berlin, Julius Springer, 1889. I. Teil XIV und 154 S. 1,60 M. II. Teil X und 81 S. 0,80 M.

Die weite Verbreitung der griechischen Lehrbücher von Franke und Seyffert, welche seit ihrer Bearbeitung durch die sachkundige Hand eines erfahrenen Schulmanns wie A. von Bamberg wiederholt günstige Beurteilungen erfahren und in rascher Aufeinanderfolge zahlreiche Auflagen erlebt haben, giebt einen schlagenden Beweis für den Wert dieser Lehrmittel. Dafs sie insbesondere auch den auf Vereinfachung des Stoffes wie der Methode gerichteten Tendenzen des neuen Lehrplanes v. J. 1882 entsprechen, ist selbstverständlich einer ihrer Hauptvorzüge für den praktischen Gebrauch. Die Verdienste des Bearbeiters um die Erforschung und Feststellung

der Thatsachen der attischen Formenlehre bürgen für die wissenschaftliche Bedeutung.

Ref. hat bereits in seinen 1881 und 1882 in dieser Zeitschrift veröffentlichten „Beiträgen zur griechischen Schulgrammatik“ I. Formenlehre (1881 S. 650—678) II. Syntax (1882 S. 417—428) sein Urteil über die genannten Lehrbücher (14., bezw. 12. Auflage) abgegeben und Erläuterungen dazu gebracht, auf welche der Bearbeiter im Vorwort der 15. Aufl. der Formenlehre selbst aufmerksam machte. Die Rezension der jetzt vorliegenden 20. Auflage hat nunmehr unter Aufrechterhaltung des früheren Urteils noch festzustellen, welche Fortschritte bezw. Abänderungen in den neueren Auflagen seit 1882 eingetreten sind, sodann in welchen Punkten die Desiderien der früheren Beurteilung noch nicht erfüllt erscheinen. Für diese letzteren Fälle mag von vornherein das ausgesprochene Bestreben des Bearbeiters, seit den wesentlichen und prinzipiellen Änderungen der 13. Auflage 1880 die neuen Auflagen den vorangegangenen nicht zu unähnlich werden zu lassen, an dieser Stelle geltend gemacht werden.

I. Teil: Formenlehre. Das Vorwort der 16., 18. und 19. Auflage zählt verschiedene Einklammerungen und Streichungen von Formen auf, welche man früher fast in jeder Grammatik traf, ohne dafs sie als gut attisch oder dem Schüler leicht vorkommend gelten durften. Dahin gehören *κέκλεισμαι, ἠδυνάμην, ἀνάλωσα, ἐλεύσομαι* 16. Auflage, *βασιλέε, οὗτινος, ἀνέῳχα, πνευσοῦμαι, ὠμόθην, υἱέε* 18. Aufl., *βορρᾶ, γραῦς, ἀλώπηξ, ἀστήρ, παραπλησιαίτερος, ἀπωτέρω, πλύνω, μενετέον, νεμητέον, συναγήγερκα, ἤκουσμαι, ἀλήλιφα, ἐγήγερκα, ἕρπω, ἀκέομαι, πτύω, ἐχρήσθην, μαχετέον* u. a. 19. Auflage.

Man kann diese Tilgungen im allgemeinen gutheifsen. Die Form *πῖθι* bei *πίνω* fehlt bereits längst; aber es ist nicht konsequent, dafs sie in den Übungsbeispielen von Seyffert- v. Bamberg noch zur Anwendung verlangt wird. In betreff der Orthographie ist zu wünschen, dafs die seit der 16. Auflage abgeänderte Fassung der Regel über das *ν ἐφελκυστικόν* § 12, 3, 4 dem mehr und mehr zur Geltung kommenden Prinzip in den Textausgaben entsprechend in der früheren Fassung wiederhergestellt oder folgendermafsen ausgedrückt werde: „Ein bewegliches *ν*, welches vor Vokalen zur Vermeidung des Hiatus und am Schlufs des Satzes vor einer gröfseren Interpunktion eintritt.“

Die vorliegende 20. Auflage ist, wie schon das Fehlen eines besonderen Vorworts zeigt, kaum mehr als ein einfacher Abdruck der 19. Auflage. Selbst der Druckfehler: § 27, 2 zu *ἄστυ* die unkontrahierte Endung *εες* statt *εα* ist stehen geblieben. Ebenso ist § 68, 2 A. 1 noch zu lesen: „Vier Verba u. s. w.“, während im Texte nur noch drei (*κλίνω, κρίνω, τείνω*) angeführt sind. Das in dem nächsten Satze blofs erwähnte *κτείνω* kann doch so

wenig wie das nicht angeführte πλύνω (vgl. auch das homerische φένω St. φεν-φα) unter die Vierzahl einbezogen werden. — An sonstigen Äufserlichkeiten ist Folgendes zu bemerken. Die übergeordneten Ziffern sind von den untergeordneten durch abweichende Druckformen besser zu unterscheiden; vgl. z. B. § 9, 10, 51, 70, 78, 79. Ebenso empfiehlt es sich, für Anfänger das Wortbild gleichlautender Formen wie z. B. Nom. Acc. Voc. τό, μαχαίρα 2. 3. P. ποιεῖτον u. s. w. auch durch den Druck zu wiederholen statt das schattenhafte „ anzuwenden. Die alphabetische Aufzählung gleichartiger Musterbeispiele ist zum Bedauern mancher Lehrer noch nicht wiederhergestellt, z. B. S. 14, 19, 22, 28, 40, 47, 91, 97 ff.; nur S. 46 und 81 ist sie bewahrt worden.

Im einzelnen hat Ref., ohne den unbestrittenen Wert des trefflichen Lehrbuches verkümmern zu wollen, noch Folgendes zu erinnern:

S. 8 § 10, 3a heifst es besser: „Der Accent der mit enklitischen Partikeln (blofs äufserlich) zusammengesetzten Wörter wie οὔτε, ὥσπερ weicht nur scheinbar von der Regel § 7, 5 ab.“ Vgl. ὧντινων. — S. 22 § 16, 2 ist, wie Ref. bereits 1881 bemerkte, ebenso wie zu § 33—35 die Regel folgendermafsen zu berichtigen: „Im Accent richten sich die Adjektiva in allen Kasus der drei Deklinationen sowohl im Femininum als im Neutrum (nicht blofs im Femininum) nach der Tonsilbe des Nominativ Singularis des Maskulinums (nicht nach dem Maskulinum schlechthin), soweit es die allgemeinen Accentregeln (die Ultima) es gestatten. (Ausnahmen nur im Neutr. von εὐήθης, εὐδαίμων u. a. und von den Komparativen auf ίων.) Der Genetiv Pluralis der Adjektiva auf ος η (α) ον hat für alle drei Geschlechter nur eine Form, z. B. τούτων, πλουσίων. — S. 38 § 25 und S. 39 § 26—29 würde es zweckmäfsig für die Orientierung sein, die synkopierte Deklination als eine Erweiterung der konsonantischen A § 20 und die zusammengezogene Deklination als eine Erweiterung der vokalischen Deklination B § 21 zu bezeichnen. — Zu S. 58—60 § 46 wiederholt Ref. seine früheren Bemerkungen: „Für die Tabelle der Korrelativa empfiehlt es sich, 1. die den verschiedenen Rubriken charakteristisch eigentümlichen Zeichen π τ ὁπ u. s. w. durch Fettdruck hervorzuheben, 2. eine 6. Rubrik „Komparative“ ὁμ hinzuzufügen (ὁμοῖος, ὁμῆλιξ, ὁμοῦ, ὁμόσε, ὁμῶς), 3. der Rubrik „Demonstrativum“ das charakteristische τ durchweg zu wahren, also statt oder wenigstens vor ἐκεῖ, ἐκεῖσε, ἐκεῖθεν die Formen αὐτοῦ, αὐτόσε, αὐτόθεν wie nachher οὕτως (=τῶς homer.) zu setzen. S. 73 § 53. Das Augment ist als Charakteristikum des Präteritums nur dem Indikativ eigen. — S. 74 § 54 ist die Reduplikation als ein Charakteristikum der vollendeten Handlung, daher allen Modis derselben eigen zu bezeichnen. Die Reduplikation wird vor Doppelkonsonanten bezw. vor Vokalen durch die Form des Augments vertreten, ist aber nicht dem historischen Augmente selbst

gleichwertig. — S. 76 § 56, 1, 2, 8. Die Endungen σαι und σο bleiben nur bei fehlendem Bindevokale, also in Perf. und Plusquamperf. Passiv und in der synkopierten Konjugation (μι) unverändert, fallen aber nach einem Bindevokale aus. (Ausnahmen θέου, θοῦ, ἕδου, δοῦ, ἐδύνω u. s. w.). — S. 91 § 63 a. E. Die Ancipites α, ι, υ in der letzten Stammsilbe sind nicht blofs bei den Verben auf ζω und ττω mit T-Stämmen, sondern auch bei den Verben mit P- und K-Stämmen (mit geringen Ausnahmen, wie z. B. τρίβω, πράττω) kurz. Vgl. γράφω, ἅπτω, τάττω. — S. 92 § 64 Tempora secunda und S. 96 § 66—69 Verba liquida vgl. die früheren Bemerkungen des Ref. — S. 93 § 64 A. 3. Die Form ηὗρον begegnet uns bei der Lektüre nur in den wenigsten gangbaren Texten. — S. 93 § 64, 2. Die Bedeutung der Perfekta sec. ist mit geringen Ausnahmen (wie z. B. λέλοιπα) intransitiv, also nicht blofs ausnahmsweise von der Bedeutung der Tempora prima abweichend. — S. 96 § 67. Das Futurum der Verba liquida ist lediglich ein Futurum atticum (vgl. § 74) und hat demgemäfs nicht blofs die Kontraktion der Endung, sondern auch die kurze Paenultima. — S. 97 § 68 Die einsilbigen Stämme der Verba liquida verwandeln (ablauten) ε in α vor allen konsonantisch anlautenden Endungen. — S. 98 A. 1. 2. An dieser Stelle mag eine allerdings nicht sowohl in die attische, als in die homerische Formenlehre gehörende Beobachtung des Ref. Platz finden. Man vergleiche die Stammvariationen folgender Verba:

τειν	τεν	τον	τα
κτειν	κτεν	κτον	κτα
—	φεν	φον	φα
—	μεν	μον	μα (μέμονα, μέμαα)
γιγν	γεν	γον	γα. —

S. 99 § 70. Die attische Reduplikation ist als eine vokalische zum Unterschied von der gewöhnlichen konsonantischen zu bezeichnen. S. 104 § 73. Das sogenannte σ passivum ist durch die Analogie von T-Stämmen zu erklären, vgl. ἀνύω, τελέω = ἀνύτω, τελέθω. — S. 106 § 73, 7. κάω und κλάω gehören zu § 73, 5, sind also vor 73, 6 χέω zu stellen. — S. 107 § 74. Das Futurum atticum ersetzt nach kurzer Stammsilbe den Tempuscharakter σ durch ε, welches mit dem Bindevokale kontrahiert wird. Die Verba βιβάζω, καλέω, τελέω, ἐλαύνω und die Verba auf άννυμι kontrahieren nun die auf diese Weise kontrahierte Endung ῶ, εῖς u. s. w. nochmals mit dem Stammvokal: βιβάσω — βιβαέω — βιβαῶ — βιβῶ, etwa wie Περικλεῖ auch eine doppelte Kontraktion erleidet. Das Futurum doricum behält den Tempuscharakter σ, wird aber sonst wie das Futurum atticum kontrahiert. — S. 107 § 75. Das Fut. Med. ist analog dem Medium intensivum zu erklären und kommt meist bei Verben der geistigen oder physischen Anstrengung vor. — S. 117 § 78, 2, 4. Über die Endungen σαι und σο vgl. zu S. 76. — S. 119 § 80, 2 ist bei dem Aor. 1 der Verba τίθημι,

ἵημι, δίδωμι auf den Tempuscharakter *κ* § 79, 2, 2 zu verweisen. — S. 120 § 81 ist der Form *προσθοῦ* die Form *πρόσθεσθε* gegenüberzustellen, analog § 64, 4. — S. 125 § 84, 2 *ἐδύνω*. Dazu vgl. § 78, 4 b. — S. 131 § 89. Die Behandlung der Verba auf *νυμι* ist besser vor § 88, d. h. vor dem bindevokallosen Aorist vorzunehmen, welcher sie doch voraussetzt; auch stehen sie den regelmäfsigen Verben auf *μι* so nahe, wie die regelmäfsigen Verba auf *ύω* und die Verba impura den Verba contracta. — S. 133 § 91, 7. Bei *ὄμνυμι* sind die Stämme *ὀμο* — *ὀμ* anzugeben, wie § 91, 6 *ὀλε* — *ὀλ*. — S. 135 § 92, 3 mag genauer so lauten: Die Komposita der Aoriste *ἑσπόμην, ἔσχον, ἐσχόμην* und *ἐπτόμην* ziehen im Konjunktiv und Optativ den Accent wie die regelmäfsigen Verba non contracta naturgemäfs zurück; im Imperativ folgen sie aber den Ausnahmebestimmungen der Verba *δίδωμι, τίθημι, ἵημι* § 81, 1, 2, also *παράσχες, ἀνάσχου*, aber *προσχοῦ, πρόσχεσθε*. — S. 136, 17, 20 *βούλομαι, οἶμαι*. Wegen *βούλει* und *οἴει* ist wie bei *ὄψει* § 97, 3 auf § 56 A. zu verweisen. — S. 137 § 94, 6. Bei *ἔτεμον* ist auf § 64 A. 2 zu verweisen. — S. 138 § 95, 5 *αὐξήσομαι* und S. 140 § 96, 9 *στερήσομαι* vgl. § 75, 2. — S. 139 § 95 b. 3 vgl. zu § 75, 1. — S. 141 § 96 *πάσχω* ist = *παθ-σχω* = *πάθος ἔχω*. — S. 147—149. Anhang I enthält eine übersichtliche Zusammenstellung der Konjunktionen, wobei nur die Unterscheidung der subordinierenden von den koordinierenden mehr markiert sein sollte. — Die Interjektionen hätten wohl auch eine Stelle verdient. — S. 150—154. Anhang II, enthaltend die Präpositionen, ist sachgemäfs und übersichtlich.

II. Teil: Syntax. Die Änderungen, welche dieser Teil seit der vom Ref. i. J. 1882 besprochenen 12. Auflage d. J. 1879 in den letzten 8 Auflagen erfahren hat, sind nur gering. Der Verf. hat im einzelnen Verbesserungsvorschläge des Unterzeichneten und anderer Rezensenten berücksichtigt, seit der 17. Auflage d. J. 1885 einen Abdruck des Anhangs der Formenlehre, nämlich die Präpositionen, angefügt, sonst aber, seinem Prinzip getreu, in den Hauptsachen nichts geändert. Ref. kann diesen Teil als ein ganz vorzüglich brauchbares Lehrmittel empfehlen, macht aber noch auf folgende Punkte aufmerksam. S. 3 § 9. Vgl. das prädikative Participium *ἡ πόλις ἁλοῦσα* mit *ἡ πόλις μέση*. — S. 8 § 22 a. Grundgedanke: Verba der freundlichen oder feindlichen Behandlung. — S. 9 § 22 b, c und d sind nicht zu trennen; *διώκειν, ζηλοῦν* sind wie *φθάνειν* gewissermafsen die Kehrseite von *φυλάττεσθαι, φεύγειν, αἰδεῖσθαι, λανθάνειν* u. s. w. Mit Recht sind dagegen § 24 *ἐρωτᾶν, διδάσκειν* und *κρύπτειν* vgl. *rogare, docere, celare* als sinnverwandt mit einander verbunden. — S. 13 § 28. Der Accusativ der Zeitdauer (Linie) steht dem Genetiv des Zeitraums (Kreis) § 51 und dem Dativ des Zeitpunktes § 60 gegenüber. — S. 15 § 33. Der Genetiv bei Adjektiven und Adverbien ist teils G. obiectivus (a, 1. 2), teils G. subiectivus (b),

teils G. partitivus (§ 35 b) u. s. w. Ebenso finden sich die verschiedenen Kategorieen des Genetivs bei den Verben wieder, z. B. § 37 und 42 als G. partitivus, § 40, 41, 43 als G. obiectivus, wie überhaupt § 41 und 43 nicht zu trennen sind; § 46, 47 als G. separationis, § 48 als G. copiae u. s. w. — S. 19 § 34. Der Genetivus causae bezeichnet den entfernteren Grund, die geistige Rücksicht, S. 25 § 57 dagegen der Dativus causae den unmittelbar wirkenden Grund; beide schliefsen sich mehrfach gar nicht aus. — S. 20 § 45 A. 2. Die mit *κατά* zusammengesetzten Verba machen den Genetiv von *κατά*, den Accusativ als Objekt abhängig: „an resp. gegen jemand etwas zur Anklage, zum Beschlufs erheben". — S. 27 § 62. Viele Aktiva haben neben der transitiven eine scheinbar intransitive Bedeutung, sie stehen dann absolut und lassen als Objekt einen verwandten Begriff oder das Reflexiv ergänzen, z. B. *ἔχειν* sc. *ἑαυτόν*, *πράττειν* sc. *τὸ πρᾶγμα* (mach's gut!), *ἐπιδιδόναι* sc. *δύναμιν*, *τελευτᾶν* sc. *βίον* u. s. w. — S. 28 § 64 f. Das Medium (inclus. Deponens Medium und Fut. Med. vieler Aktiva) ist in allen Fällen ein gesteigertes oder interessiertes Aktivum. Vgl. im Lat. *utor*, *fruor* u. a. Vertausche 2 und 3 der Anordnuug. — S. 29 § 68 f. Das Passivum inclus. Deponens Passivum ist unter allen Umständen als ein Afficiertwerden, Leiden zn erkennen; daher die Verba des geistigen oder physischen Affektes meist Depon. Passiva sind; vgl. im Lat. *laetor*, *nitor*. — S. 31 § 71 ist in der vortrefflichen Übersichtstabelle der Tempora noch zu bemerken, dafs das Praesens ingressivum durch die Form des Praesens durativum, das Futurum durativum dagegen durch die des Futurum ingressivum vertreten wird; vgl. *εὑρίσκω*, *πίπτω*, *καταδαρθάνω*, *δίδωμι*, *consido*, *languesco*, wie *consideo*, *langueo*; ebenso *βασιλεύσω*, *σιγήσομαι*, *κείσομαι*. — Das Kennzeichen der Praeterita ist das Augment des Indikativs, das der actio perfecta ist die Reduplikation aller Modi. — S. 33 § 78. Die Tempora des Perfektstammes bezeichnen das fortbestehende Resultat der vollendeten Handlung. — S. 34 § 80 ist der 2. Satz präziser zu fassen: „Nur bezeichnen in der Oratio obliqua des Urteilssatzes (Negation *οὐ*) als Vertreter des entsprechenden Indikativs, der Optativ und Infinitiv Aoristi vom Standpunkte des redenden Subjektes eine vergangene Handlung u. s. w." Ebenso müfste die Anmerkung präziser lauten: „Der Optativ und der Infinitiv Futuri kommen überhaupt nur als Vertreter des Indikativs, also nur in der Oratio obliqua des Urteilssatzes (nicht des Begehrungssatzes) vor. — S. 35 § 84. Statt Aussagesätze ist die Bezeichnung Urteilssätze vorzuziehen, da zu diesem Gebiete nicht blofs die Behauptungs-, sondern auch die Glaubens-, Erkenntnis-, Begründungs- und Fragesätze gehören. — S. 38 § 94. Modi in Nebensätzen. Nach der vom Ref. in dieser Zeitschrift 1882 S. 426 aufgestellten, auch in der Schulgrammatik von Arnold Herrmann (Berlin 1884) S. IV und § 249

acceptierten Übersicht A. der Urteils-Nebensätze und B. der Begehrungs-Nebensätze, A. mit dem Indikativ und seinen Vertretern, absoluter Zeitbedeutung, Negation οὐ, B. mit Konjunktiv resp. Imperativ und seinen Vertretern, relativer Zeitbedeutung, Negation μή, ergiebt sich, dafs die verschiedenen Arten der Nebensätze 1. Subjekts-, 2. Objekts-, 3. Attributs- oder Relativsätze, 4. Adverbialsätze teils in der Farbe des Urteilssatzes A, teils in der des Begehrungssatzes B auftreten. Es würde sich empfehlen, entweder getrennt erst alle Urteils-Nebensätze und dann die Begehrungs-Nebensätze abzuhandeln, oder innerhalb jeder der vorhergenannten Satzarten die zugehörigen Urteilssätze A und die betreffenden Begehrungssätze B scharf sich gegenüberzustellen. — § 94 a. Die Aussagesätze (Verba dicendi u. s. w.) gehören nur zur Form A, der Infinitiv des Begehrungssatzes bildet die entsprechende Form B (Verba cupiendi und imperandi). — § 95. Die abhängige Urteilsfrage folgt der Form A, die Begehrungsfrage (Coniunct. deliberativus) der Form B. Zweideutig ist ein Satz wie: ἠγνόει, ὅ,τι ποιῆσαι. — § 96. Den Kausalsätzen (A) sind die Final- und Bedingungssätze (B) gegenüberzustellen. — § 97. Die Folgesätze treten teils als A, teils als B auf. — § 112— § 114 finden wir die Relativsätze der Form A, § 115—116 die der Form B. — Ebenso sind § 117—119 die Temporalsätze zu gliedern. — § 118. Gegen die nicht konsequente Gliederung von futurischen und iterativen Relativ- und Temporalsätzen hat sich Ref. wiederholt namentlich auch in seinen Rezensionen des Seyffertschen Übungsbuches in dieser Zeitschrift 1882 S. 233 und 424. 1887 S. 35 erklärt. Alle hypothetischen Vorder-, Relativ- und Temporalsätze können iterativ sein. Da sie Begehrungssätze sind, so haben sie nur relative Zeit, sind also je nach dem Tempus des Hauptsatzes präsentisch, präteritisch oder futurisch. Der Konjunktiv resp. Optativ Praesentis bezeichnet lediglich die durative, der des Aorists die ingressive resp. perfektive Handlung; vgl. ἕως ἂν ἐμπνέω, οὐ παύομαι, οὐ παύσομαι. ἕως ἐπνέοιμι, οὐκ ἐπαυόμην. ὁποῖον ἂν συμβῇ (συμβαίη), ἀνέχομαι, ἀνέξομαι, ἠνειχόμην. — S. 49 § 119 πρὶν ἂν c. coniunctivo = ἐὰν μὴ πρότερον: πρὶν c. infin. = πρὸ τοῦ. — S. 44 § 104. Die Vorbemerkung ist nicht genau verständlich. Sollen unter den „folgenden Formen der hypothetischen Neben- oder Vordersätze“ auch die links stehenden Formen des Nachsatzes zu verstehen sein? Übrigens durfte hier der Imperativ des Nachsatzes nicht ausgeschlossen werden. — § 120—130 ist der Infinitiv, § 131—153 das Participium in jeder einzelnen Regel als Urteilssatz A oder Begehrungssatz B zu bezeichnen, woraus sich Negation und Zeitbedeutung von selbst ergeben.

Aufserdem empfiehlt Ref. seine öfter aufgestellte Formel: a) Nach den Verba dicendi und putandi steht ὅτι, ὡς mit Indikativ resp. Optativ oder der Infinitiv A. b) Nach den Verba cogno-

scendi und sentiendi (affectuum) steht ὅτι, ὡς oder das Participium A. Besondere Eigentümlichkeiten z. B. bei πείθω, φημί, οἴομαι, ὑπισχνέομαι, ὄμνυμι, ἐλπίζω kommen gelegentlich in Betracht. Nach den Verba cupiendi, rogandi und imperandi steht nur der Infinitiv B. § 149. ἀκούειν mit Infin. ist Verb. putandi § 150. γιγνώσκειν, αἰσχύνεσθαι u. a. m. mit Infin. ist Verb. cupiendi. — S. 56 § 134 B. Das appositive Participium ohne Artikel dient zur Erweiterung des Prädikats in allen Fällen, wie das attributive Participium mit Artikel § 131—133 zur Erweiterung eines Substantivs dient. — Falsch ist in § 134 folgender Satz: „Mit Ausnahme der concessiven Partizipialsätze, in denen οὐ steht, ist die Negation bei dem Partizipium dieselbe wie in den entsprechenden coniunktionalen Nebensätzen.“ Die Konzessivsätze, also auch die konzessiven Participia, sind teils dem Urteilssatze A (Negation οὐ), teils dem Begehrungssatze B (Negation μή) angehörig: (καίπερ) οὐ „obgleich thatsächlich nicht“, (καίπερ) μή „wenngleich unter Umständen nicht“. — § 154—155 vermifst Ref. eine dritte Art des Verbaladjektivs, das der aktiven Fähigkeit auf ικός, vgl. § 33, neben dem der passiven Fähigkeit auf τός und dem der Notwendigkeit auf τέος. Weshalb für diesen Abschnitt 2 Paragraphen § 154 und § 155 gewählt sind, ist nicht recht ersichtlich; jedenfalls müfste § 155 bei 2, nicht bei 2, 2) stehen.

S. 64. Von den Partikeln. Erwünscht wäre eine kurze Definition der Partikeln. Partikeln sind inflexible Wörter, welche nicht selbst Satzglieder bilden, sondern Satzglieder oder Sätze verbinden: 1. Präpositionen, der Syntaxis casuum resp. nominis angehörig, vgl. Anhang. 2. Konjunktionen, der Syntaxis verbi angehörig, a) in beigeordneten Sätzen § 159—168, b) in untergeordneten Sätzen; vgl. Syntaxis der Modi in Nebensätzen § 94—119. § 130, 136. c) Zu a wie b gehören auch die Negationspartikeln § 156—158. (Es giebt doch auch Negationen als Substantiva, Adjektiva, Verba, z. B. οὐδείς, ἀρνέομαι). 3. Interjektionen, Partikeln des Affektes, hier nicht besonders aufgeführt. — Druckfehler sind nicht bemerkt aufser S. 38 § 94, wo Optativus konsequent grofs zu schreiben ist.

Ref. zweifelt nicht, dafs mehrere seiner Bemerkungen ohne grofse Veränderungen in der nächsten Auflage der vortrefflichen v. Bambergschen Bearbeitungen sich berücksichtigen lassen.

Wittstock. Richard Grofser.

H. Bruncke, Griechisches Verbal-Verzeichnis zur Repetition der Formenlehre in Obertertia und Sekunda. 2. Aufl. Wolfenbüttel, Jul. Zwifsler, 1888. 78 S.

Das vorliegende Buch bringt in alphabetischer Reihenfolge 467 griechische Verba. Neben den reihenweis übereinander geordneten Präsensformen und den Bedeutungen befinden sich die

Stämme, daneben die wichtigsten Tempora und zuletzt in einer Spalte Bemerkungen. Diese bestehen in der Angabe der betreffenden Paragraphen in der griechischen Grammatik von Müller-Lattmann und in einem Verzeichnis derjenigen Modusformen, die in den vorhergehenden Spalten keine Stelle gefunden haben. Die homerischen Verba hat der Verf. absichtlich übergangen, dagegen einige andere, bei Müller-Lattmann nicht angeführte, der Vollständigkeit wegen aufgenommen. Das Buch schliefst sich eng an die eben genannte Grammatik an; trotzdem hofft der Verf., dafs es auch auf den Gymnasien mit Vorteil benutzt werden könne, an denen diese Grammatik nicht eingeführt ist.

Verf. hat die alphabetische Reihenfolge gewählt, um dem Schüler das Auffinden der Verba zu erleichtern.. Zu beklagen ist, dafs hierbei der Überblick über den inneren Zusammenhang der einzelnen Wortformen verloren geht. Wenn das Buch zur Repetition der Formenlehre und nicht blofs als Nachschlagebuch dienen soll, durfte die Zusammengehörigkeit der Verba nach gleichartiger Formenbildung nicht aus den Augen gelassen werden. Von den angeführten Verben konnte eine grofse Anzahl fortbleiben, weil Unregelmäfsigkeiten bei ihnen sich nicht finden, und zweitens weil viele von ihnen selten oder gar nicht in der Schullektüre vorkommen; solche sind *κυλίω, κύρω, μύω, νεανιεύομαι, πάομαι, πταίω, πτίσσω, πτύω, σφίγγω*. Öfters fehlt die Bedeutung der abgeleiteten Tempora, wo sie angeführt werden mufste; passive und mediale Bedeutung sind nicht immer unterschieden. Nur bei etwa 6—7 Verben ist die Konstruktion hinzugefügt, ohne dafs Planmäfsigkeit hierbei ersichtlich wäre.

Die Stämme sind in auffallender Weise ungleich angegeben. Ohne Grund ist der Präsensstamm bald angeführt, bald fortgelassen. Ob man richtiger *ἀλο* oder *ἀλω*, wie es Verf. thut, *γνο* oder *γνω*, *θυ* oder *θευ* den Schülern als Stamm vorführen soll, mag eine Streitfrage sein, jedenfalls aber ist es nicht folgerichtig, bald nur die in den Wortbildungen gedehnt erscheinenden Stämme anzuführen, bald die gedehnten, abgelauteten und verkürzten, bald nur die letzteren. So liest man z. B. bei *πείθω* nur den Stamm *πιθ*, obwohl alle Formen bis auf das seltene *ἐπιθόμην* von *πειθ* abgeleitet werden müssen. Wenn Verf. zu *πείρω* die Stämme *περ* und *παρ* setzt, so müfste er mit gleichem Recht zu *πεμπ* auch *πομπ* fügen, zu *στελ* auch *σταλ* u. zu *στρεφ στραφ*. Wir finden *λαχ* u. *ληχ*, *λαβ* u. *ληβ*, aber nur *πτακ* u. *ῥαγ*. Bei den Verbis No. 159, 161, 163, 165, 169 steht neben den konsonantischen Stämmen auch der vokalische auf *ε* auslautende, z. B. *ἐδ* u. *ἐδε*, *εὑδ* u. *εὑδε*, bei den meisen Verben dagegen fehlt dieser zweite Stamm, z. B. ist bei *μαθάνω* nur *μαθ*, bei *αἰσθάνομαι αἰσθ*, bei *τυγχάνω τυχ* angeführt. Auch die Bildung der Tempora von *τέμνω* findet durch die Angabe von *τεμ* u. *ταμ* allein keine Erklärung. Neben *μαρτυρέω* lesen wir *μαρτυρ*, obwol

alle Formen bis auf den Aorist ἐμαρτυράμην, der zu μαρτύρομαι gehört, vom Stamm μαρτυρε abgeleitet werden; neben προσκυνέω Stamm προςκυν, obwohl keins der angeführten Tempora von diesem Stamm gebildet ist. Dagegen sind vollzählig beisammen τρεχ, δραμ u. δραμε. In Nachbarschaft ferner stehen τίθημι St. θε und τιτράω St. τιτρα und τρα. Was soll dem Schüler der Stamm ταλ neben τλα nützen? Warum soll dem Schüler überlassen bleiben zu ergründen, wie St. οἰνοχοε und das Futurum οἰνοχήσω zusammenkommen? Warum wird Formen wie αὐξήσω u. s. w. nicht αὐξε als Stamm beigefügt anstatt αὐξ, von dem aufser dem Präsens keins der angeführten Tempora gebildet ist? Zu πελάζω bemerke ich, dafs neben πελῶ auch πελάσω als Futurform hätte Erwähnung finden müssen. An einigen Stellen, wo es sich findet, kann πελῶ auch als Präsensform angesehen werden.

Druckfehler finden sich unter No. 193 u. 318.

Abgesehen von der mangelhaften Angabe der Stammformen ist die Vollständigkeit des Verbal-Verzeichnisses zu loben. Für einen Schüler, der die Müller-Lattmannsche Grammatik zur Hand hat, ist es gewifs sehr fördernd, die Verba, aus dem grammatischen Verbande gelöst, sich vorzuführen und dabei zur Selbstprüfung sich die Regeln in Erinnerung zu rufen, während der Hinweis auf die Paragraphen der Grammatik ihm Gelegenheit giebt, schnell die entsprechenden Regeln aufzufinden. Für andere Schüler jedoch dürfte der Nutzen nicht ein derartiger sein, dafs die Anschaffung gerade dieses Buches besonders empfohlen werden müfste, da es sich von anderen dieser Art nicht hervorragend unterscheidet und die meisten Grammatiken selbst eine planmäfsige Zusammenstellung der unregelmäfsigen Verba bieten, nach der im engsten Anschlufs an die grammatischen Regeln die Verba dem Gedächtnis wieder eingeprägt werden können.

Wittstock. C. Polthier.

---

1) **Wilhelm Reuter, Litteraturkunde enthaltend Abrifs der Poetik und Geschichte der deutschen Poesie. Für höhere Lehranstalten, Töchterschulen und zum Selbstunterrichte bearbeitet. Dreizehnte, verbesserte Auflage. Freiburg im Breisgau, Herder, 1889. 251 S.**

Die Poetik S. 1—57 zerfällt in zwei Abschnitte: Die äufsere Form der Poesie, Von den Gattungen der Poesie. Sie ist nicht besser und nicht schlechter wie dergleichen Abrisse zu sein pflegen. Meinerseits ziehe ich andere vor, z. B. die von Hoffmann-Schuster, welche wissenschaftlicher gehalten ist und tiefer geht. Als charakteristisch für des Verfassers Standpunkt hebe ich folgende Stichprobe aus dem Abschnitt über die Tragödie heraus: „In der Tragödie“, heifst es u. a., „werden der menschliche Wille in leidenschaftlicher Verfolgung selbstsüchtiger Pläne und die göttliche Weltordnung im Widerstreit dargestellt: dieser Kampf

heifst der tragische Konflikt. Das Göttliche mufs aus diesem Kampf als Sieger hervorgehen, während alle widerstrebenden Elemente zuletzt in ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit erscheinen. Der göttliche Wille schmettert den Frevler nieder, selbst der kleinste Fehltritt entgeht der strafenden Vergeltung nicht; aber auch der Unschuldige, der dem Göttlichen dient, mufs auf Leiden und Prüfungen gefafst sein; er mufs bereit sein, zur Verherrlichung des Göttlichen Schmerzen und Qualen, ja selbst den Tod als heiliges Opfer hinzunehmen. Der tragische Ausgang kann dennoch ein verschiedener sein: entweder kämpft der Held für einen selbstsüchtigen Zweck mit Verletzung der menschlichen und göttlichen Gesetze; dann erleidet er den Tod als göttliches Strafgericht; oder der Held lebt für eine grofse Idee, für eine heilige Sache und erleidet schuldlos im Kampfe dafür den Tod, indem ihm die Idee und der Sieg derselben höher gilt als sein leibliches Dasein. So wirkt die Tragödie durch Erregung von Furcht und Mitleid auf das Gemüt des Zuschauers sittlich erhebend (wie schon Aristoteles gelehrt hat); er verläfst die Schaubühne mit dem Bewufstsein, 'dafs die Gottheit, welche sein Leben regiert, auch wo sie das einzelne menschliche Dasein zerbricht, in liebevollem Bündnis mit dem Menschengeschlecht handelt'".

Unser Buch hat dreizehn Auflagen erlebt. Offen gestanden, das begreife ich nicht. Als Schulbuch ist es ganz unbrauchbar. Es sichtet den Stoff nicht und scheidet das Bedeutende nicht vom Unbedeutenden, sondern bespricht alles und jedes ohne Wahl, so dafs es von Zahlen, Namen und Titeln förmlich schwirrt. Die neueste Zeit von 1832—1888 umfafst allein 46 Seiten. Alle Dichter und Dichterlinge werden aufgezählt, darunter auch der Verf. dieser Litteraturkunde, dessen „Gedichtsammlungen sich zahlreiche Freunde erwarben". Von Dichterinnen wird eine lange Reihe aufgeführt, anhebend mit Frau Ava gest. 1127, abschliefsend mit Ferdinande Freiin von Brackel geb. 1835. Auch die Historiker, Biographen, Geographen, Kanzelredner, selbst pädagogische Schriftsteller fehlen nicht, wenn auch nur der Name genannt wird. Was die angehängte „Zeittafel" soll und nach welchen Grundsätzen sie angefertigt sein mag, kann ich wenigstens nicht ergründen. Z. B. 1689 „Judas der Erzschelm" von Abraham a Sancta Clara; 1705 † Spener „Gründer des Pietismus", der im Text auf S. 127 als „Phil. Jak. Spener in Rostock" figuriert; 1721 Brockes' „Irdisches Vergnügen in Gott"; 1723 Günthers Gedichte; 1724—1803 Klopstock „Messias" (1748—1773), Bardiete, Oden, und dann noch einmal: 1748 Klopstocks „Messias" (drei Gesänge). Von Lessing steht nur drin: 1755 Miss Sara Sampson, 1759 Fabeln, Litteraturbriefe, 1766 Laokoon, 1767 Minna von Barnhelm und Dramaturgie; von Schiller nur 1781 Räuber, 1787 Don Carlos, 1797 Goethes und Schillers Balladenjahr, 1799 Wallenstien, 1800 Maria Stuart. Unter 1823 findet man: Wilibald

Alexis' „Walladmor“ (Roman in W. Scotts Manier), während im Text S. 226 nur „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht“ und „Isengrimm“ genannt werden. Von Bodenstedt heifst es auf S. 207, er sei „jetzt“ Hoftheaterintendant in Meiningen; die „Lieder des Mirza Schaffy“ fehlen im Text, werden aber in der Zeittafel nachgebracht. Es ist ein krauses Durcheinander. Auch als Nachschlagebuch empfiehlt sich diese Litteraturkunde nicht.

Was aber das Bedenklichste ist und weshalb ich mich von dem Buche abgestofsen fühle: Herr Reuter legt an die deutsche Litteratur den Mafsstab der katholischen Kirchenlehre. Die beste Note erhalten die gläubigen Katholiken. „Quillt doch gerade in der tiefsinnigen und grofsartigen katholischen Weltanschauung, deren Wesen darin besteht, dafs sie das ganze irdische Dasein als eine Ausstrahlung des Lichtes betrachtet, das aus Gott, der ewigen Wahrheit und Liebe, stammt — ein unerschöpflicher Born echter Poesie“ (S. 208). Die Reformation hat die Poesie ruiniert, wie S. 108 zu lesen steht; die Zeit von 1500—1620 heifst „die Periode der Verwilderung“. — Goethe weifs zwar mit unnachahmlicher Kunst das Leben zu malen, „aber freilich das Leben, wie es ohne Gott und Christus ist“. Seiner Iphigenie hat er „unbewufst“ eine christliche Seele eingehaucht. Hermann und Dorothea gebührt auch wegen des ethischen Gehalts der Dichtung unter den Werken Goethes der Vorzug. „Denn hier weist er ernstlich auf die höheren und dauernderen Güter hin“. Wie tief der Ästhetiker Reuter in Goethe eingedrungen ist, beweist sein Urteil über Egmont. „Der Held des Stückes erscheint als sentimentaler Phantasiemensch, als Schwächling, der, seine hohe Aufgabe und seine Pflicht vergessend, nur an den sinnlichen Lebensgenufs denkt; zwar wird er dafür vom Schicksal ereilt; aber zum Schlufs wird er noch als Held verklärt und verherrlicht“. Übrigens erhalten wir durch diese Litteraturkunde von Goethes Werken nur eine recht unvollständige Kunde. — In Schillers Dichtungen offenbart sich zwar „eine gewisse christlich-ideale Weltansicht“, aber „er stand doch keineswegs auf dem Boden des positiven Christentums“. Dafs er der katholischen Kirche nicht huldigte, rächte sich z. B. schwer an seiner romantischen Tragödie 'Die Jungfrau von Orleans'. „Die Schwäche derselben liegt darin, dafs der Dichter an seine Heldin, deren wunderbare Erscheinung nur vom katholisch-gläubigen Standpunkt begriffen werden kann, selbst nicht glaubt und darum auch vergebens sich bemüht, diese Lücke durch äufsere Kunstmittel, durch Visionen, Prozessionen und Glockengeläute zu ersetzen“. . . „Aus dem angeführten Grundfehler der Tragödie, durch welchen die Begeisterung der Jungfrau vielfach nur als Phrase erscheint, erklärt sich auch der andere, dafs Schiller sie im Kampfe zwischen himmlische Begeisterung und irdischer Liebe der letzteren unterliegen läfst.“ Also gerade das, wodurch die Jungfrau eine tragische Gestalt wird, ist ein

Fehler der Tragödie. Sollte Herr Reuter, er ist ja auch Dichter, es wirklich fertig bringen, eine Tragödie ohne Tragik zu schreiben? Man kommt bei ihm aus dem Staunen gar nicht heraus. So hält er den Tell für das „trefflichste dramatische Werk, das Schiller gedichtet", aber nicht etwa wegen der trefflichen dramatischen Komposition, die vielmehr ihre schwachen Seiten hat, sondern weil es hier dem Dichter gelungen ist, „die objektive Auffassung des Gegenstandes mit seiner idealen Richtung zur harmonischen Einheit zu verschmelzen". Und woran erkennt man das? Daran: „Die Alpen und ihre Bewohner sind mit bewundernswürdiger Frische und Lebendigkeit geschildert, und die edle Begeisterung für Freiheit und Vaterland findet in ihm den glänzendsten Ausdruck".

In besonderer Gunst stehen bei Reuter die Romantiker. Denn unter Romantik versteht er „die Wiedererweckung des christlich-deutschen Geistes in der Poesie, die im Gegensatz zu der antik-heidnischen Richtung der klassischen Schule versucht wurde". Dies Ziel würden die Romantiker erreicht haben, wenn sie samt und sonders zur römisch-katholischen Kirche übergetreten wären und sich mit dem Glauben der Kirche wahr und innig hätten durchdringen lassen. Wer daran zweifelt, der lese es S. 175 ff. nach.

Von der Romantik zum Mittelalter. Für die Poesie des Mittelalters hat unser Autor mehr Verständnis und ein gerechteres Urteil. Gab es damals doch noch keine Reformation. Reuter hütet sich wohl, von kirchlich-oppositionellen Regungen und antipäpstlichen Bestrebungen, an denen es doch nicht fehlte, viel verlauten zu lassen. Sehr bezeichnend ist, wie er Walther von der Vogelweide behandelt. Die Minnelieder stellt er gebührendermafsen voran. Von seinen andern Gedichten sagt er ganz allgemein nur: „Wie Schwertesklang schallen seine Lieder, wenn er die Schwäche des Reiches, die Verwirrung der politischen Verhältnisse im deutschen Vaterlande rügt, wie sie zumal durch die Wahlstreitigkeiten hervorgerufen wurden, wenn er in kühnen Worten Papst und Fürsten an ihre Pflichten mahnt". Als ob wir nicht wüfsten, wer hauptsächlich an diesen Wirren und Wahlstreitigkeiten schuld war, nicht wüfsten, dafs eine leidenschaftliche Liebe zum deutschen Vaterlande, ein heiliger Zorn über die Verweltlichung der Kirche und Vergewaltigung der Deutschen durch wälsche Tücke dem Sänger seine kühnen Lieder in den Mund legten! Dafür bekommt der unbotmäfsige Sohn seiner Kirche auch seine Note. Unmittelbar auf das eben gehörte Lob folgt der Tadel: „Doch haben oft kurzsichtiger Patriotismus und Parteileidenschaft den Dichter zu einseitigen und ungerechten Urteilen verleitet". Das ist ja überhaupt die Weise ultramontaner Geschichtschreibung: kluges Verschweigen, wohlberechnete Gruppierung, geschickte Verteilung von Licht und Schatten, so dafs der

gewünschte Anblick herauskommt. Auch Reuter übt diese Kunst, er weifs die Farben trefflich zu mischen. Was der eine Satz giebt, nimmt der andere zurück; der Vordersatz mit 'zwar' enthält eine vollgemessenes Lob, der Nachsatz mit 'aber' einen gewichtigen Tadel, und umgekehrt. Nur die katholisch-gläubigen Dichter und Denker, die „bisher vernachlässigten oder verunglimpften", bedenkt er mit einem voll gerüttelten und geschüttelten Mafse der Anerkennung und Bewunderung. — —

Ich habe mich mit dieser sogenannten Litteraturkunde länger aufgehalten, als sie es verdient und als mir selber lieb ist. Ich will noch ein übriges thun.

Damit man nicht sage: „Auch Einer! Auch ein Ketzer, dessen Evangelium der Kultus des Schönen und die Naturvergötterung ist!" will ich mit dem Bekenntnis nicht zurückhalten, dafs ich weder die antik-heidnische noch die modern-heidnische Weltanschauung teile. Ich weifs die tiefsinnige und grofsartige Weltanschauung eines bibelgläubigen Christentums wohl zu schätzen, aber Christentum und römisch-katholische Kirche sind mir nicht identisch. Ein Kulturkämpfer bin ich nie gewesen, bekenne mich auch zu keinem andern evangelischen Bunde als zur evangelischen Kirche. Jede feindselige Tendenz gegen die katholische Kirche und die Glaubensüberzeugung der Katholiken liegt mir fern. Aber ich verwechsele nicht kirchliches Dogma und Ästhetik, Religion und Poesie. Eben darum mufs ich protestieren gegen das Hereintragen fremder Gesichtspunkte in die Beurteilung deutscher Dichtung, gegen eine Litteraturgeschichte von sog. „katholischen Prinzipien" aus. Eine Darstellung, die mit diesem Mafsstabe mifst, wird unsern grofsen Dichtern und Denkern, mindestens gesagt, nicht gerecht; sie verunstaltet das Bild der deutschen Litteratur, die wir wahrlich alle, Katholiken wie Protestanten, als ein nationales Gut hoch in Ehren halten sollten.

Blankenburg a. H. H. F. Müller.

Gotthold Bötticher und Carl Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Heft I. Die deutsche Heldensage. 1) Hildebrands- und Waltherlied mit Beigaben. Vorbemerkungen. VIII und 59 S. Heft III: Die Reformationszeit. 1) Hans Sachs. VIII u. 112 S. Halle a. S., Buchhandl. des Waisenhauses, 1889.

In den Vorbemerkungen sprechen sich die Herausgeber über die Zwecke aus, die sie verfolgen. Ausgehend von der sehr richtigen Überzeugung, welcher auch in den am 31. Mai 1882 erlassenen Bestimmungen über den Gymnasiallehrplan Ausdruck gegeben wird, dafs, um eine Behandlung der deutschen Litteraturgeschichte zu vermeiden, die zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und zu der nachteiligen Wiederholung unverstandener Urteile und allgemeiner Ausdrücke führt,

die Lektüre im Mittelpunkt des litteraturgeschichtlichen Unterrichts stehen und der Schüler an der Hand der Lektüre in die Eigentümlichkeiten der Hauptepochen und somit auch in den Entwickelungsgang unserer Litteratur eingeführt werden mufs, wollen sie für die Gebiete der Litteraturgeschichte, wo uns solche Hülfsmittel noch fehlen, Schulausgaben herstellen, welche Denkmäler unserer Litteratur enthalten, die besonders geeignet sind, die Hauptperioden unserer Litteraturgeschichte, von der zweiten klassischen abgesehen, in ihrer Eigentümlichkeit zu charakterisieren und so Centren zu bilden für eine erspriefsliche Behandlung der deutschen Litteraturgeschichte in den oberen Klassen. Sie haben für die deutsche Heldensage in der vorklassischen Zeit das Hildebrandslied und Waltharilied ausgewählt, welchen die Merseburger Zaubersprüche und Muspilli beigegeben sind, jene als die einzigen vorhandenen unverfälschten Zeugen des heidnischen Altertums, dieses als Vertreter der volkstümlichen christlichen Poesie gegenüber der volkstümlichen weltlichen Dichtung des Hildebrandsliedes. Dieses ist der Inhalt des vorliegenden ersten Heftes, von G. Bötticher herausgegeben.

Die Heldensage in der klassischen Zeit soll durch die Gudrun, die höfische Dichtung des Mittelalters, da eine Schulausgabe des Parcival durch G. Bötticher schon vorliegt, durch den „Armen Heinrich" Hartmanns vertreten sein. Aufserdem wird beabsichtigt in „Meier Helmbrecht" ein Stück wirklicher Zeitgeschichte zu bieten, beides mit Kürzungen unwesentlicher Partieen durch verbindende Inhaltsangabe. Ein Heft Lyrik, in welchem Walther v. d. Vogelweide den Mittelpunkt bilden wird, soll diese Gruppe abschliefsen. Aus dem Reformationszeitalter enthält das dritte vorliegende Heft Dichtungen des Hans Sachs, von C. Kinzel herausgegeben. Es soll noch eine Auswahl von Schriften Luthers und der besten Volkslieder des sechzehnten Jahrhunderts folgen. Endlich soll auch das 17. und 18. Jahrhundert durch verschiedene, noch näher zu bestimmende Denkmäler vertreten sein.

Diese Werke werden in einzelnen Heften, die auch einzeln käuflich sind, erscheinen, und zwar zu einem solchen Preise, dafs den Schülern die Anschaffung keine Schwierigkeit macht. Denn mit Recht wünschen die Herausgeber, dafs die betreffenden Hefte in den Händen nicht nur der Lehrer, sondern auch der Schüler sind und unter Anleitung des Lehrers in der Schule, wenigstens zum Teil, gelesen werden. Deshalb sollen auch die vorausgeschickten Einleitungen und die unter dem Texte beigegebenen Anmerkungen nicht etwa die Behandlung durch den Lehrer entbehrlich machen oder einschränken, sondern diese sollen nur die nötigsten sachlichen Erklärungen geben, die auch dem Lehrer nicht immer gegenwärtig sein können, jene vor allem die notwendigen litteraturgeschichtlichen Angaben enthalten.

Ich glaube mit den Herausgebern, dafs dieses Unternehmen

unter den Lehrern des Deutschen viel Beifall finden wird und einem allgemein gefühlten Bedürfnis entgegen kommt. Dafs mit den mehr oder weniger willkürlich herausgegriffenen Proben in den Lesebüchern nichts zu erreichen ist, wird jeder, der einige Erfahrung hat, zugeben. Ganz besonders störend hat Referent gleich den Herausgebern es bei dem Unterricht in der Obersekunda empfunden, dafs wir keine Schulausgabe der Gudrun haben. Wie das Werk jetzt vorliegt, durch wiederholte Überarbeitung mifshandelt, so dafs man kaum wenige Strophen hintereinander lesen kann, ohne auf ganz offene, auf der Hand liegende Widersprüche zu stofsen, kann man kaum wagen, diese Lektüre dem Schüler anzubieten, und mufs fast widerwillig Wilmanns Wort unterschreiben, der in der Vorrede der „Entwicklung der Kudrundichtung“ sagt: Wenn man sich gewöhnte, unsere mittelhochdeutsche Litteratur mit unbefangenem historischen Blicke zu betrachten, man würde bald aufhören, sie den Schulen als Unterrichtsgegenstand zu empfehlen. Und doch, welch ein Verlust für das Gemüt des Schülers, wenn ihm Charaktere wie Wate und Gudrun, die Hermann Grimm „Goethe“ S. 404 richtig mit Goethes Dorothea vergleicht, nicht lebensvoll durch die Lektüre des Gedichtes selbst nahegebracht werden.

Auch die Grundsätze für die Auswahl der Denkmäler wird man nur billigen können, besonders dafs dabei in erster Linie die Herausgeber das nationale Interesse mafsgebend sein liefsen.

Was nun das erste vorliegende Heft betrifft, so geht meiner Ansicht Bötticher darin zu weit, dafs er beim Hildebrandslied, den Zaubersprüchen und Muspilli den Originaltext mitteilt. Er bemerkt, diese Mitteilung habe nur den Zweck, für die Erörterung wichtiger und allgemein verständlicher Erscheinungen der Sprachgeschichte Anknüpfungspunkte und Beispiele zu geben, aber ich glaube, wir dürfen hier über das Mittelhochdeutsche nicht hinausgehen, und um z. B. das wenige, was der Schüler von der Lautverschiebung wissen mufs, ihm klar zu machen, bedarf es der Beispiele aus dem Hildebrandslied wohl nicht; das hat man doch einfacher an Beispielen wie nd. wat hd. was, nd. Perd hd. Pferd u. a. Eine Probe wäre meines Erachtens wenigstens hier genug gewesen. Dafs das Waltharilied im Versmafs des Originals wiedergegeben ist, ist nur zu billigen. Sehr willkommen ist der Anhang über die Örtlichkeit des Wasgensteins. Die Anmerkungen sind durchweg dem Zweck der Schulausgabe angemessen und leiten das Interesse der Schüler mit Glück auf Beobachtungen kulturgeschichtlicher und ästhetischer Art.

Das dritte Heft enthält 10 ausgewählte Werke des Hans Sachs, darunter die Wittenbergisch Nachtigall — schade, dafs hier der Holzschnitt nicht selbst beigegeben werden konnte —, die ungleichen Kinder Evas, Sankt Peter mit der Geifs. Die Auswahl ist mit grofsem Geschick so getroffen, so dafs uns Hans Sachs

als patriotischer, christlich-evangelischer — vgl. dazu jetzt die schöne Würdigung des Hans Sachs durch Kawerau: Hans Sachs und die Reformation, 1889 — und humoristisch-didaktischer Dichter entgegentritt. In der Einleitung, die von der Bedeutung des Hans Sachs für Goethe ausgeht, wird auch ein Stück aus dem „Gesprech, die neun gab der Muse oder Kunstgöttin betreffend“ mitgeteilt, an das sich Goethe in Hans Sachsens poetischer Sendung angeschlossen hat. Die Sprache des Originals ist natürlich beibehalten, was Gelegenheit giebt, bei dem Schüler Interesse für sprachgeschichtliche Dinge zu wecken.

Möge das verdienstvolle Unternehmen einen erspriefslichen Fortgang nehmen.

Halle a. S. R. Windel.

---

1) Ed. Ulbricht, Erzählungen aus der Geschichte und Sage des Mittelalters. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Dresden, Karl Höckner, 1888. 114 S.
2) P. Ed. Schmidt, Erzählungen aus der Geschichte der neueren Zeit. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Dresden, Karl Höckner, 1887. V. und 120 S.
3) K. Dorenwell, Vorschule der Geschichte II. Erzählungen aus der Weltgeschichte. Wolfenbüttel, Jul. Zwifsler, 1888. 369 S.
4. Derselbe, Griechische und deutsche Sagen für die Jugend. Vorschule der Geschichte I. Wolfenbüttel, Jul. Zwifsler, 1887. 229 S.
5) K. Schneider, Sagen der alten Griechen. Der reiferen Jugend erzählt. Zweite Auflage. Leipzig, W. Opetz, 1887. 164 S.

Eine Reihe von Lehrbüchern, bestimmt für den Unterricht auf der unteren und mittleren Stufe höherer Schulen; nach Absicht, Anlage und Ausführung alle vier im grofsen und ganzen schlechte und rechte Lehrbücher. Unter ihnen ragt jedoch das Ulbrichtsche Buch, wenigstens nach des Ref. Ansicht, um ein bedeutendes hervor; es ist etwas mehr als Mittelgut. Denn dieses Buch zeigt nicht nur eine völlige Beherrschung des Stoffes, eine genügende Vertrautheit mit den wichtigsten Problemen und der Litteratur der neuesten Forschungen, so weit solches bei einem derartigen Büchlein überhaupt ersichtlich werden kann, sondern erstrebt häufig im engen Anschlufs an die Quellen, so z. B. an Tacitus, Einhart u. a. mit Erfolg eine bei der Knappheit der Darstellung doppelt schwierig zu erreichende kunstmäfsige Darstellung. Gerade deswegen aber mufs auf Sätze wie die folgenden aufmerksam gemacht werden. S. 15. „Ariovist entkam über den Rhein, *sein Name blieb seitdem verschollen*“, und S. 44 „*durch viele bange Vorzeichen nicht abgeschreckt*, kamen sie zu Etzel“. Auch findet sich S. 50 in Text und Anmerkung zweimal dieselbe Mitteilung vom Übergange der Vandalen nach Afrika. — In sachlicher Beziehung hingegen sind erhebliche Einwände kaum zu machen. Denn dafs Ulbricht in seiner Auffassung, so

z. B. bei Darstellung der staufischen Zeit und auch sonst, sich noch sehr eng an Nitzsch anlehnt, ist ihm wohl nicht zum Vorwurf zu machen. Freilich zeigt er auch sonst, so z. B. bei den Bemerkungen über die Ausdehnung der Hörigkeit (S. 66), über die Entwickelung der Städte manche jetzt wohl von den namhaftesten Forschern aufgegebenen Ansichten. — Ob bei der Fülle der für die Behandlung der deutschen Sagen zur Verfügung stehenden Hülfsmittel es angezeigt war, den Sagen von Dietrich von Bern und dem Inhalt des Nibelungenliedes sechs und eine halbe Seite von den 102 Seiten des sonst so trefflichen Büchleins einzuräumen, mag dahingestellt bleiben.

Ebenfalls gleich dem Ulbrichtschen Buch im Höckerschen Verlag erschienen und von demselben Standpunkt aus zu beurteilen sind die „Erzählungen aus der Geschichte der neueren Zeit" von O. E. Schmidt, über deren Absicht sich der Verfasser in der Vorrede ausführlicher ausspricht. Wie wünschenswert es auch sein mag, dafs auf der unteren und mittleren Stufe der höheren Lehranstalten Deutschlands neben der allgemeinen deutschen Geschichte die Geschichte der engern Heimat gebührende Berücksichtigung finde, ja dafs unter Umständen die Behandlung dieser zur Grundlage gemacht werde, so wird man sich andererseits die Absicht Schmidts „ein Hilfsbuch zu schaffen, das ebensowohl in Preufsen, wie in Sachsen und den Thüringischen Staaten gebraucht werden kann" wohl gefallen lassen und somit auch die etwas eingehendere Behandlung auch der Geschichte der Wettinischen Lande in der Ordnung finden. Doch hätte diese an sich lobenswerte Absicht den Verfasser nicht zu Urteilen verleiten sollen, die zum mindesten für ein Elementarbuch gewagt erscheinen. In ein solches gehört eine Bemerkung nicht wie die: „Es war ein Unglück für Deutschland, dafs Kurfürst Friedrich der Weise von Sachsen wegen hohen Alters die Kaiserkrone ablehnte." Ebenso darf es wohl nur als ein Ausflufs von „Lokalpatriotismus" des Verfassers angesehen werden, wenn er die Übertragung der Kaiserkrone an König Wilhelm auf die „Anregung des edlen Sachsenkönig Johann" zurückführt.

Wie jeder Kundige zugeben wird, ist die Stellung und Bedeutung der sogenannten Kulturgeschichte in dem Ganzen der Geschichtswissenschaft und ihre Behandlung eine sehr schwierige und noch gar strittige Frage, um so schwieriger natürlich auch die Entscheidung darüber, in welcher Weise und in welchem Umfange Kulturgeschichte auf der Schule getrieben werden soll und kann. Die auch von Schmidt beibehaltene Gepflogenheit der älteren, ehrwürdigen Lehrbücher, der mit den Hammerschlägen des 31. Oktobers urplötzlich beginnenden sogenannten „neueren Geschichte" ein Kapitelchen über die „Erfindungen und Entdeckungen" vorauszuschicken — es handelt sich dabei bekanntlich immer nur um Schiefspulver und Druckerschwärze, über

deren Wert gelegentlich auch eine Bemerkung Fr. Nietzsches nachdenklichen Lesern und Lehrern empfohlen sein mag: „die Deutschen haben das Pulver erfunden — alle Achtung! aber sie haben es wieder quitt gemacht — sie erfanden die Presse“ —, diese Gepflogenheit also hat unstreitig ihren guten Grund. Aber sie ist doch auch nur gar zu sehr geeignet, in den jugendlichen Köpfen ganze Reihen irriger Vorstellungen zu erwecken, Vorstellungen, die einem wirklichen Verständnis des geschichtlichen Werdens später oft sehr hindernd in den Weg treten.

Gegen die Art der Behandlung und der Darstellung des Stoffes lassen sich erhebliche Einwendungen nicht machen. Doch sollte die aus Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit“ herübergenommene, für den vorliegenden Zusammenhang zu unwichtige Erzählung von dem Zusammentreffen Luthers mit den Schweizer Studenten lieber dem deutschen Lesebuche vorbehalten bleiben. — Auch von mancherlei stilistischen Mängeln ist das Buch nicht frei. So z. B. der Satz S. 31: „In dieser Bedrängnis starb Kaiser Matthias — zunächst in verzweifelter Lage“; oder S. 48: „der Boden *barg* hier von *jeher* keine Schätze.“ Auch solcher Satz S. 61: „Trotzdem beteiligte sich August . . an dem grofsen nordischen Kriege, der *gleichzeitig mit dem spanischen Erbfolgekriege* von Rufsland, Dänemark, Sachsen, Polen geführt wurde“ ist, weil dem Mifsverständnis ausgesetzt, zu bemängeln. Geradezu nachlässig aber ist es, wenn Verfasser S. 87 schreibt: „zwar wurde die französische Flotte *abermals* vom englischen Admiral Nelson am Kap Trafalgar *vernichtet*“.

Sachliche Irrtümer von erheblicher Bedeutung sind Ref. nicht aufgefallen. Nur sollte doch jetzt nicht mehr von einer Zerstörung Magdeburgs durch Tilly geredet werden. Die Angaben über die Bedingungen des Utrechter Friedens sind sehr ungenau. Die Abtretung Neapels und Sardiniens an Österreich, die von Sicilien an Savoyen und der in diesem Zusammenhange notwendig zu berücksichtigende spätere Austausch Siciliens gegen Sardinien werden gar nicht erwähnt. Bei Friedland wurden nicht die Preufsen, sondern die Russen geschlagen. — Gewichtiger als diese sachlichen sind jedoch einige pädagogische Bedenken, für welche freilich hier eine blofse Andeutung genügen mufs. Auch vom Standpunkte eines noch so entschiedenen Protestantismus aus sollte ein für die Schule bestimmtes Lehrbuch der Geschichte nicht ohne weiteres den Jesuiten den *Grundsatz* unterschieben, „dafs zur Erreichung eines guten Zweckes auch ein schlechtes Mittel angewendet werden dürfe“. Noch bedenklicher aber erscheint folgender Satz (S. 83): „Zuerst wurde der teuflische Marat von einem heldenmütigen Mädchen, Charlotte Corday, erstochen.“ Die Erwähnung dieses Vorganges war hier kaum notwendig. Unmöglich aber darf ein politischer Mord aus unserer

Zeit mit derselben naiven Bewunderung erzählt werden, wie allenfalls noch die That des Harmodios und Aristogeiton.

Dorenwells „Vorschule der Geschichte" bietet in ihrem zweiten Teile eine zusammenhängende Darstellung der Weltgeschichte. Das Buch ist in erster Linie zum Lesebuch bestimmt, als solches gut geschrieben und in einer für das Verständnis von Quartanern und Tertianern durchaus angemessenen Weise nicht ohne Geschick erzählt. Auf Rechnung dieser Absicht, dem Tertianer verständlich zu erzählen und durch solche Erzählungen zur Belebung der Vaterlandsliebe beizutragen, ist es denn wohl auch zu setzen, wenn an Stelle der Geschichte zuweilen die fable convenue erscheint; so z. B. da, wo Dorenwell den Ausbruch des deutsch-französischen Krieges erzählt. — Da im grofsen und ganzen die Darstellung gelobt werden kann, so sind einzelne Mifsgriffe um so strenger zu rügen. S. 124 heifst es „er erreicht, *von den ihm nachgesandten Pfeilen unverletzt*, das andere Ufer"; und S. 128 „doch kehrten sie (die Plebejer) nicht eher in die Stadt zurück (bei der ersten Secessio), bis ihnen die *verletzten Rechte bewilligt* wurden". Leicht mifszuverstehen ist folgender Satz S. 310: Der Sieger „verfolgte sie (die Schweden) bis Riga und nahm ihnen die im westfälischen Frieden genommenen Besitzungen weg"; geradezu fehlerhaft ist aber eine Konstruktion S. 318: „Als Friedrich . . den Feind bei Sorr, dann unter dem alten Dessauer bei Kesselsdorf in die Flucht geschlagen hatte. . ." Auch der rhetorischen Übertreibungen, vor welchen wir uns auf peinlichste hüten sollten, fehlt es nicht. „Nie (!) — heifst es in Beziehung auf Hannibal — hat ein Heer einen bessern Feldherrn gehabt". Höchst ergötzlich aber wirkt folgender — Lapsus. Nach der Niederlage von Kollin sitzt König Friedrich auf einem Brunnenrohre, „wie einst Hannibal auf den Trümmern Karthagos" (!). Gegen den sachlichen Inhalt sind dem Ref. erhebliche Bedenken nicht aufgestiegen. Auch das Urteil, wo ein solches über Personen und Vorgänge gefällt wird, ist mafsvoll und besonnen. Freilich fehlt es auch hier nicht an veralteten Anschauungen und kleineren Irrtümern. Nicht haltbar z. B. ist, was über die Entstehung der deutschen Städte, freilich im Anschlufs an eine Art „Vulgata" mitgeteilt wird. Sokrates wird nicht von den Sophisten, sondern als Sophist angeklagt und verurteilt. Ganz unverständlich ist auch, was über die Solonische Seisachtheia beigebracht ist. Ein von Karl d. Grofsen in Sachsen errichtetes Bistum *Elze* ist Ref. unerfindlich. Axel Oxenstjerna ist nicht schwedischer General und der Freiherr vom Stein (nicht wie Verf. schreibt von Stein) nicht preufsischer Kanzler. Verunglückt sind die etymologischen Erklärungen von „Grafen" als „grauen d. i. senes", die Ableitung Send-, besser Sentboten von missus. Fast gedankenlos möchte man es aber nennen, wenn neben der entschieden mit voller Absicht beobachteten neueren

Schreibung Bonifatius, sich S. 208 die Erklärung findet „das heifst Wohlthäter". — Doch, wie gesagt, erfüllt auch das Dorenwellsche Buch im grofsen und ganzen seinen Zweck und wird, wie so viele andere, seine geeignete Verwertung finden.

Dasselbe Urteil kann über den ersten Teil der „Vorschule", „Griechische und deutsche Sagen für die Jugend" gefällt werden. Ein allzu grofses Bedürfnis nach einem neuen derartigen Werke dürfte wohl kaum vorhanden sein. Jedoch ist das Buch geschickt und anziehend geschrieben. Hier und da ist der Standpunkt des Erzählers nicht naiv genug, so z. B. wenn er die beabsichtigte Verbindung der Töchter des Danaus mit den Söhnen des Ägyptus eine „unnatürliche" nennt. Auch erscheint der Schlufs der Darstellung von den vier Weltaltern mit dem „Gottessohn", der das goldene Zeitalter wieder heraufzuführen bestimmt ist, etwas zu sehr für das Bedürfnis des Religionsunterrichtes zurechtgestutzt zu sein.

Auch die „Sagen der alten Griechen" von R. Schneider, die in zweiter Auflage vorliegen, sind lesbar geschrieben. Nach welchen Gesichtspunkten die Auswahl getroffen, ist nicht recht erfindlich; mögen diese aber sein, welche sie wollen, die Hauptgestalten der Ilias und Odyssee dürfen in solcher Sammlung nicht fehlen. Die von G. Chemnitz besorgte zweite Auflage hätte allerdings noch einige „Unebenheiten des Ausdrucks" mehr beseitigen sollen, als es geschehen ist.

6) H. K. Stein, Handbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen.. Erster Band: Das Altertum. Vierte verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh.

Die Urteile, welche das Steinsche Handbuch der Geschichte bisher erfahren hat, lauten gar sehr verschieden, selbst wenn nur die in diesen Blättern ausgesprochenen berücksichtigt werden. Das beste Lob spendet ihm Kawczyński im Jahrg. 1873 dieser Zeitschrift, indem er meint, dafs Steins Handbuch „die bis dahin beim Unterricht gebrauchten Handbücher, auch die am meisten verbreiteten von Pütz, Dietsch, Dittmar, ja selbst Herbst, im ganzen übertrifft". Wagner, der im Jahrg. 1887 die dritte Auflage des jetzt in vierter Auflage vorliegenden ersten Bandes bespricht, weist zwar dieses „uneingeschränkte Lob" entschieden zurück, fafst aber nach manchen wohlbegründeten Ausstellungen sein schliefsliches Urteil dahin zusammen, dafs nach einer nicht allzu schwierigen Beseitigung dieser Ausstellungen das Buch „als ein brauchbares Hülfsmittel für den Geschichtsunterricht werde dienen können". — Überaus abfällig urteilt hingegen F. Junge, im Jahrg. 1875 über eben diesen ersten, die Geschichte des Altertums enthaltenden Band. Die allgemeinen, meist sehr ungünstigen Bemerkungen umfassen vier, die sachlichen Ausstellungen im einzelnen gar neun, mit zahlreichen Ausrufungszeichen und anderen kleinen, der

Empfindung allzu schwerfälliger Leser zu Hülfe kommenden Winken ausgestattete Seiten. — Diese ausführliche Jungesche Kritik, ergänzt durch Wagners Bemerkungen, überhebt den Ref. der Aufgabe, auch für die ihm zur Besprechung vorliegende vierte Auflage den Lesern dieser Blätter eine solche in die letzten Einzelheiten gehende Untersuchung zu bieten. Freilich fordert die Kritik Junges gar häufig eine nicht unberechtigte Antikritik heraus, welche anzustellen hier jedoch weder Gelegenheit noch Raum sein dürfte. Vielfach berühren seine Ausstellungen nur Versehen, die billiger als Druckfehler hätten zusammengestellt werden sollen. Über manchen anderen Punkt, so z. B. über die Berechtigung des von Junge gewollten Parallelismus zwischen *πολῖται, μέτοικοι, δοῦλοι* in Athen und den *Σπαρτιᾶται, περίοικοι, εἵλωτες,* die Stellung des Verf.s zur römischen Legende, über manche Begründung des ursächlichen Zusammenhanges läfst sich mindestens streiten. Auch scheint Junge gelegentlich vergessen zu haben, dafs er ein Schulbuch zu beurteilen hatte, neben welchem immer noch der Lehrer da ist. Andererseits darf nicht in Abrede gestellt werden, dafs Junge viele dankenswerte Verbesserungen vorgeschlagen hat.

Mit grofser Gewissenhaftigkeit nun, mit einer sonst nicht gerade häufigen Freiheit von jeglicher Empfindlichkeit hat Stein in seiner neuen Bearbeitung alle diese Bemerkungen Junges, wie auch die von Wagner zur dritten Auflage gemachten berücksichtigt; ja an einigen Stellen hat dieses Eingehen auf die Meinung anderer den Verfasser zu Änderungen veranlafst, die kaum noch als Verbesserungen bezeichnet werden können. So z. B. wenn S. 60 nach Junges Vorschlag die in der ersten Auflage durchgeführte Vierteilung der Befugnisse des heroischen Königtums dadurch zu Gunsten einer Dreiteilung beseitigt wird, dafs die legislative und richterliche Befugnis des Königs unter einer Nummer zusammengefafst werden. Es ist von grofser Bedeutung, möglichst scharf den Unterschied dieser staatsrechtlich so verschiedenen Begriffe kenntlich zu machen. Zu S. 338 in der ersten Auflage rügt Junge mit Recht, dafs unter den von C. Gracchus zur Linderung der Not der ärmeren Klassen vorgeschlagenen Gesetzen auch die lex de provinciis consularibus aufgeführt sei. Was thut Stein? Er läfst einfach dieses für den ganzen innern Zusammenhang der gracchischen Reformpläne so wichtige Gesetz in den folgenden Ausgaben weg. Noch eigentümlicher wirkt folgendes Verfahren. Junge fühlt sich „unangenehm dadurch berührt“, dafs ganze Wendungen, ja ganze Sätze namentlich aus Mommsen in die Steinsche Darstellung herübergenommen seien, ohne doch als fremdes Eigentum gekennzeichnet zu werden. Unter anderen führt er zum Belege dafür die Stelle S. 343 an: „Schon lange irrte am Saume der Landschaften u. s. w“. Stein setzt nun zwar in der neuen Auflage nicht die gewünschten Anführungsstrichelchen, aber er ändert gefällig das „irrte“ in — „wanderte“ um.

So sind es nur überaus wenige Stellen, wo der Verfasser wohl aus guten Gründen die Verbesserungsvorschläge Junges und Wagners nicht berücksichtigt hätte. Und damit dürfte denn die von Wagner gestellte Bedingung erfüllt und in dem Steinschen Buch ein wirklich brauchbares Hülfsmittel für den geschichtlichen Unterricht geschaffen sein. Und auch Junge wird angesichts der Thatsache, dafs das von ihm so ungünstig beurteilte Buch nunmehr in einer vierten, wesentlich nach seinen eigenen Vorschlägen verbesserten Auflage vorliegt, von seiner Meinung wohl etwas zurückkommen müssen, „dafs deren, die in dem neuen Buche einen Fortschritt in unserer geschichtlichen Schullitteratur sehen werden, *wenige* sein dürften".

Das Buch — Ref. hat hier nur den ersten, das Altertum behandelnden Band im Auge — besitzt in der That anerkennenswerte Vorzüge; es bietet den Stoff in völlig ausreichender Fülle, ohne überflüssigen Ballast, in klarer Anordnung, in verständiger, dem jetzigen Standpunkt der Wissenschaft so weit gerecht werdender Auffassung, als es für die Zwecke der Schule erforderlich ist, und in einer Darstellung, die trotz ihrer Knappheit von wenigen Einzelheiten abgesehen in gutem, lesbarem Deutsch geschrieben ist. Es bleiben nach den gründlichen Prüfungen Wagners und Junges nur wenige Punkte übrig, auf welche für eine künftige Auflage Ref. den Herrn Verfasser schliefslich noch aufmerksam machen möchte. Zunächst sind folgende Druckfehler zu berichtigen. S. 27 Z. 17 v. o. steht Nobonetus für Nabonetus. S. 115 Z. 7 v. u. steht § 59 statt 60. S. 116 findet sich zweimal Oenophytae für Oenophyta. Ist S. 148 absichtlich Thibron für das übliche, auch in der ersten Auflage so geschriebene Thimbron gesetzt? S. 212 lies in § 92 Grundstücke für Grundstöcke. S. 234 Z. 6 v. o. steht Alternus statt Aternus. S. 250 ist der Fall Capuas 219 statt 211 angesetzt. S. 265 Z. 11 v. o. lies Panaetius für Panetius. Stilistisch zu bemängeln ist S. 172 der Satz: „der *Besuch* des Jupitertempels zu A . . . hatte nicht blofs den *Zweck*, ihn . . . zu umkleiden, sondern auch den Handel . . . *zu beherrschen*".

Sachlich möchte Ref. auf folgende Punkte aufmerksam machen. Ist wirklich, wie Stein S. 108 erzählt, für den Rückzug der griechischen Flotte von Artemisium der ausschlaggebende Grund in der Beschädigung der athenischen Schiffe und nicht vielmehr in dem Verlust von Thermopylä zu suchen? Hat Stein zureichende Gründe, auf S. 117 abweichend von anderen Forschern — vgl. Busolt, Handbuch der griech. Gesch. II 504 — den fünfjährigen Waffenstillstand zwischen Athen und Sparta schon in das Jahr 453 zu setzen? S. 46 scheint Stein die Tholos und das Prytaneion für zwei verschiedene Gebäude zu halten. Die nach der Einnahme von Pylos nach Athen geschickte Gesandtschaft der Spartaner hätte auf S. 133 erwähnt, der pergamenischen Ausgrabungen auf S. 184 gedacht werden sollen.

Die sogenannte „Gründung der Plebs" durch Ancus Marcius und ihre Ansiedelung auf dem Aventin mufste trotz der Scheu vor der Legende S. 201 anders behandelt werden. Es tritt, so auch bei der Besprechung der servianischen Verfassung, zu wenig zu Tage, dafs wir uns die Plebs überwiegend als Bauernvolk zu denken haben. Wenn S. 210 ein Hinweis auf die Zusammensetzung von Konsul mit cum für nötig erachtet wurde, so hätte auch der zweite Bestandteil des Wortes, vgl. exsul, insul, billiger Weise berücksichtigt werden sollen. Auf derselben Seite dürfte der in Parenthese gesetzte, allerdings noch mit einem Fragezeichen versehene Zusatz Comitia tributa überflüssig sein, denn eine Provocatio ad plebem ist schwerlich nachweisbar. Warum hält Stein S. 213 so zähe an der Zahl von fünf Volkstribunen als der ursprünglichen fest? Wenn es S. 216 heifst „der Populus d. h. die Kurien versammelten sich auf dem Comitium . . ." und dann fortgefahren wird „die Centuriatcomitien auf dem Campus Martius", so kann leicht der Irrtum erregt werden, als wenn der Ausdruck Populus nicht auch auf die Centuriatcomitien Anwendung fände; ja selbst für die Tributcomitien dürfte er wenigstens nach 448 statthaft sein. Was hier S. 218 über die Bedeutung der valerisch-horatischen Rogation für die Stellung dieser Comitien gesagt ist, „Beschlüsse . . ., welche sich auf die *standesrechtlichen Verhältnisse* der Plebejer bezogen", entbehrt der Klarheit. Zu S. 219 mufs bemerkt werden, dafs der Zutritt zum Militärtribunat, allerdings ohne potestas consularis, den Plebejern schon vor der canulegischen Rogation offen stand. Sehr wenig glücklich ist der S. 226 gezogene Vergleich zwischen dem ver sacrum und den späteren germanischen Gefolgschaften. — Bei Magnesia (S. 256) siegte nicht Lucius Scipio, sondern Cn. Domitius; auch lag nicht Publius Scipio krank in Eloea, sondern eben Lucius. Von dem Tode des jüngeren Scipio heifst es S. 265: „Er starb . . . wie man *glaubte* durch Meuchelmord", S. 273 wird die Ermordung Scipios hingegen einfach als Thatsache berichtet. Auf S. 272 schreibt Stein schon dem Tiberius Gracchus die bestimmte Absicht einer lex iudiciaria zu; Mommsen drückt sich darüber vorsichtiger aus.

Wenn es die Rücksicht auf den ihm zur Verfügung stehenden Raum nicht verböte, würde Ref. diesen Ausstellungen gegenüber gern noch eine mindestens eben so grofse Zahl von Stellen anführen, bei denen er, allerdings wohl oft von sehr subjektivem Standpunkte aus, wesentliche Vorzüge vor anderen Lehrbüchern zu finden meint; meist sind es solche, die zur Einführung des Schülers in die elementarsten staatsrechtlichen Anschauungen wohl zu verwerten sind. Sein Urteil in wenige Worte zusammenzufassen hat Ref. nach dem Gesagten wohl nicht weiter nötig; alles in allem genommen kann auch er mit gutem Gewissen diese Geschichte des Altertums als ein treffliches Hülfsbuch sowohl für Lehrer wie für Schüler der obern Gymnasialklassen empfehlen.

F. v. W., Kartenskizze der alten Welt und Zeittafel von 1500 v. Chr. bis 1492 n. Chr. Wien 1888, in Kommiss. bei Artaria.

Ein Hülfsbuch zu geschichtlichen Repetitionen, zunächst zum Studium der Kriegsgeschichte und für Militärs bestimmt, darf auf Berücksichtigung in diesen Blättern nur dann Anspruch erheben, wenn es auch sonst sich irgendwie für unsere Unterrichtszwecke empfiehlt. Das dürfte nun aber bei dem vorliegenden Werke kaum der Fall sein. Die Zeittafeln, um das minder Wichtige zuerst abzumachen, enthalten in synchronistischer Zusammenstellung die nur irgendwie für die angegebene Zeit in Betracht kommenden Schlachten, Gefechte und dergl. Nicht ungeschickt ist die gemeinsame Geschichte verschiedener, sonst durch vertikale Linien getrennter Länder und Völker für gewisse Perioden, z. B. die Zeit der Römerherrschaft, des grofsen Frankenreiches, der Kreuzzüge u. s. w., durch horizontale Linien auch äufserlich für das Auge zusammengefafst. Das in solchem Rahmen gebotene Material besteht, wie oben gesagt, fast ausschliefslich aus Ortsnamen mit beigefügten Jahreszahlen, und zwar ohne jeden weiteren Zusatz, ohne jede irgendwie angedeutete Unterscheidung des Wichtigen und minder Wichtigen. Diese Angaben alle auf ihre Zuverlässigkeit hin zu prüfen wäre eine Arbeit, bei welcher die aufgewandte Mühe in keinem angemessenen Verhältnisse zu dem Ergebnis stände. Ob für kriegsgeschichtliche Studien diese verwirrende Fülle von zum Teil wenigstens dem Ref., der doch aber in der allgemeinen Geschichte sich für nicht so ganz unbewandert zu halten braucht, ganz unbekannten Namen von Wert ist, braucht hier nicht erörtert zu werden. Darf man aber von der Genauigkeit hinsichtlich der Angaben bekannter Thatsachen aus der alten und mittleren Geschichte auf die Zuverlässigkeit in der Behandlung jener weniger bekannten Abschnitte schliefsen, so sieht es damit mehr als bedenklich aus. Hier nur einige wenige Proben. Die Schlacht an dem Himera setzen die Zeittafeln 490, die Eroberung Fidenäs 434; die Einnahme von Helos (!) 770, die Schlacht von Lade 496, Telamon 224, Caudium 322; 515 greift Darius die Skythen am — *Don* an. Als das Zeitalter der Gracchen finden wir die Jahre 134—112 u. s. f. Die Schreibung der Namen ist zudem durch zahlreiche Druckfehler entstellt. Neben diesen Hauptangaben bringen die Zeittafeln in aller Kürze noch eine Anzahl anderer geschichtlich wichtiger Angaben, zum Teil freilich in sehr unglücklicher Fassung. So z. B. enthält der Satz „dafs Paris, die Gastfreundschaft des Menelaos mifsbrauchend, dessen Gattin (und Schätze?) entführt, entflammt die Griechen zu gemeinsamer Rache an den schon als Handelsrivalen verhafsten Bewohnern von Troja“ eine dilettantenhafte Verquickung von Sage und Geschichte. Man vergleiche ferner Wendungen wie „Athen kulminiert“ (im Zeitalter des Perikles); „Zoroasters Lehre gedeiht . . . in Persis“; „Nero ordnet die erste Christenverfolgung

an"; Savonarolo „seit 1484 Abgott der Florentiner" u. a. Nach welchen Gesichtspunkten die Auswahl dieser Angaben getroffen worden ist, ist schwer zu sagen, da z. B. nicht einmal der Vertrag von Verdun erwähnt ist. Und gerade für das kriegsgeschichtliche Studium sollten Hinweise auf die durch die Neuerung des Camillus, Marius, Caesar oder durch den Verfall des alten Heerbannes im Frankenreich herbeigeführten Veränderungen in der Kriegsführung nicht unterlassen werden. Ob trotzdem für militärische Bildungsanstalten die Zeittafeln brauchbar sind, wagt Ref. nicht zu entscheiden; für das Gymnasium sind sie wertlos. — Nicht viel besser steht es mit der Kartenskizze. Zwar der Gedanke ist nicht übel — aber auch nicht gerade neu —, den ganzen Schauplatz der alten und mittlern Geschichte von den Säulen des Herkules bis Indien, vom skandinavischen Norden bis an die Grenze der Sahara in einem Kartenbilde übersichtlich zur Anschauung zu bringen, freilich in einer Projektion, die für die im Kartenlesen wenig, im Kartenzeichnen gar nicht geübten Schüler humanistischer Lehranstalten manches Verwirrende hat. Die Ausführung der Karte selbst ist gut, die plastischen Verhältnisse treten in erfreulicher Klarheit zu Tage. In dieser Kartenskizze sind nun durch gröfsere und kleinere rote Punkte die bemerkenswerteren Schlachtfelder kenntlich gemacht, zuweilen mit Angabe der Jahreszahl. An die Lage dieser Punkte, an ihre Dichtigkeit lassen sich viele lehrreiche Betrachtungen knüpfen. Ob die Anzahl der z. B. in der Leipziger Ebene verzeichneten Punkte genau der Zahl der verschiedenen dort stattgehabten Kämpfe entspricht, konnte Ref. nicht untersuchen. Es wird sich das aus einer Vergleichung mit dem in Aussicht gestellten „ergänzenden Text" ergeben. Ergänzt werden die Schlachtfelder durch bunte Linien, die den Gang gröfserer Unternehmungen, wie den Zug Hannibals, Alexanders, die Kreuzzüge zur Anschauung bringen sollen. Es sind das alles aber Dinge, die auch andere historische Karten enthalten. — Der kartographische Wert dieser Skizze braucht hier nicht weiter beurteilt zu werden; einen durchaus dilettantenhaften Eindruck macht aber auch hier der beigefügte Text, d. h. die Schreibung der Namen; nirgends ein klares Prinzip. In Frankreich werden die Flufsnamen französisch, die Städtenamen bald französisch, bald lateinisch gegeben; in Deutschland hingegen erscheinen neben *Rhenus* und *Albis*, bei *Albis* in Klammern der Zusatz *Elbe*, die *Donau*, und während nun unter den Nebenflüssen des *Rhenus*, neben dem *Moenus* der *Neckar* figuriert, kleiden sich die Begleiter der *Donau* in römisches Gewand, wobei dann noch aus dem *Oenus* ein *Enus* wird.

Diese Bemerkungen werden genügen, die Behauptung zu rechtfertigen, dafs weder dem Gymnasium noch auch dem Realgymnasium mit diesem Hülfsmittel irgendwie gedient ist. Wie die militärischen Bildungsanstalten, der auf Privatstudien bedachte

Offizier darüber denken, entzieht sich der Beurteilung des Referenten.

Züllichau. G. Stoeckert.

H. Kiepert, Physikalische Wandkarte von Asien. Vierte verbesserte Auflage. Berlin, D. Reimer, 1889. 12 M.

Wie man sieht, werden die Vorzüge dieser vortrefflichen Wandkarte, welche in markiger Darstellung den Umrifs, den Bodenbau, die Gewässer und einige wichtige Pflanzengrenzen Asiens zur Anschauung bringt, in fleifsiger Benutzung seitens unserer höheren Lehranstalten gewürdigt.

Die vorliegende Neuauflage ist in einigen, für den Schulgebrauch nicht unwichtigen Einzelheiten in der That eine verbesserte. Vor allen Dingen hat endlich die Meridianzählung nach Greenwich über die nach Ferro gesiegt. Zu besserem Vergleich mit den auf den Wandkarten der anderen Erdteile der nämlichen Sammlung aufgenommenen Höhenstufengrenzen ist wie auf jenen die 300 m-Stufe im Höhenschichtenbild (statt der früheren 400 m-Stufe) eingesetzt. Die Nordgrenze der Palmenverbreitung ist gemäfs eines Vermerks des Unterzeichneten (gelegentlich der Anzeige einer früheren Auflage der Karte an dieser Stelle) berichtigt. Vielfach sind naturgemäfs neuere Forschungen verwertet (man vergleiche die vermehrte Inselzahl Neusibiriens, den vervollständigten Lauf des Jarudsang-bo, die nach Prschewalski mehrfach umgestalteten Züge der Physiognomie Hochasiens, die Andamanen, den Tobah-See auf Sumatra), auch ist die schreckliche Katastrophe der 1887 erfolgten Ablenkung des untersten Hoangho gen Südosten zum kartlichen Ausdruck gebracht worden.

Halle. A. Kirchhoff.

O. Ohmann, Mineralogisch-chemischer Kursus. Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie und Chemie an Gymnasien. Berlin, Winckelmann u. Söhne, 1889. 166 S. 1,40 M.

Aller naturwissenschaftlicher Unterricht hat eine gemeinsame Aufgabe. Er soll durch Übung in der Beobachtung zur genauen Auffassung des Wirklichen, zur Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, zur Erkenntnis zusammenfassender Begriffe und Gesetze befähigen und soll zeigen, wie das auf induktivem Wege Erkannte durch weitere Betrachtung oder Prüfung der aus ihm gezogenen Folgerungen berichtigt oder zur Gewifsheit gebracht wird. Aber trotz der gemeinsamen Aufgabe, welche den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht von Sexta bis Prima nach einheitlichem Plane zu ordnen antreibt, zerfällt derselbe noch immer in zusammenhangslose Teile. Und doch hängt von der Erreichung des Zieles, „dafs der Unterricht der früheren Stufe wirkliche und unentbehrliche Grundlage für den späteren Unterricht ist“ (Zopf, Organisation des naturw. Unterr. in dieser Zeitschr. 1882), in nicht

geringem Mafse der Erfolg und die Wertschätzung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes ab.

Einen Beitrag zur Erreichung dieses Zieles liefert der Leitfaden von Ohmann, besonders durch die eigenartige enge Verknüpfung der Mineralogie und Chemie. Zur Erläuterung derselben, welche beiden Unterrichtsfächern zu wesentlichem Vorteile gereicht, folge eine kurze Inhaltsangabe. Im ersten für das zweite Halbjahr der Obertertia bestimmten Teile des Leitfadens, den Grundzügen der Mineralogie, behandelt jeder Paragraph ein einzelnes Mineral (Elemente, Sulfide und Oxyde aus den rechtwinkligen oder aus dem hexagonalen Systeme) und fügt die an ihm gewonnenen Begriffe in besonderen Erläuterungen an. Am Schlusse ist eine systematische Zusammenstellung der erläuterten Begriffe gegeben. Die Mineralien werden einfachen physikalischen und besonders chemischen Versuchen unterworfen. Die letzteren ergeben zugleich die chemischen Grundbegriffe Element und chemische Verbindung. Die chemisch und krystallographisch weniger einfachen Mineralien werden im zweiten, für das erste Halbjahr der Untersekunda bestimmten Teile, den Grundzügen der Chemie, behandelt. Die Überschriften seiner Abschnitte sind: I. Das Wasser. Die Kohlensäure. Das chemische Gewichtsgesetz. II. Wasserstoffverbindungen. III. Haloidsalze und Haloidsäuern. IV. Sauerstoffsalze und Sauerstoffsäuren. Hinter den einzelnen Abschnitten finden sich wieder systematische Zusammenstellungen. Der Leitfaden ist also nach dem Vorbilde der von Vogel mit anderen herausgegebenen Leitfäden für Botanik und Zoologie eingerichtet.

Als seine hervorstechendste Eigentümlichkeit mufs anerkannt werden, dafs er mit grofser Folgerichtigkeit auf ein ganz bestimmtes Ziel hinführt. Nach Beendigung des mineralogisch-chemischen Kursus hat der Schüler nicht nur eine klare durch eigene Arbeit befestigte Vorstellung von der Gesetzmäfsigkeit in einem begrenzten Gebiete von Naturkörpern und Naturerscheinungen, sondern auch ein unverlierbares Beispiel für die Anwendung der induktiven Denkweise zur Erkennung dieser Gesetzmäfsigkeit. Um dieses wichtige Ziel desto sicherer zu erreichen, hat sich der Verfasser mit Recht auf die wichtigsten Mineralien und chemischen Stoffe beschränkt, auch die Geologie, welche trotz der Lehrpläne von 1882 in manchen Schullehrbüchern der Mineralogie einen grofsen Raum einnimmt, nicht als ein für sich stehendes Unterrichtsgebiet behandelt, sondern nur an einigen besonders wichtigen Punkten berührt.

Zur etwaigen Berücksichtigung für die zweite Auflage sei der Verfasser auf einige Einzelheiten von geringerer Bedeutung aufmerksam gemacht. Wie die Schüler zur Erkennung der Gesetzmäfsigkeit der Krystalle angeleitet werden können, sollte durch einige Wiederholungsfragen angedeutet werden, etwa: Welches Merkmal ist den Spaltungsstücken des Bleiglanzes gemeinsam?

Welche Lage haben die Axen des Fünfeckzwölfflächners? Das Merkmal der verschiedenen Durchlässigkeit für Wärme fehlt; dieselbe wäre an Platten von Glimmer, Steinsalz, Glas leicht nachzuweisen. Funken entstehen nicht nur, wenn harte Körper gegen Stahl, sondern auch, wenn sie gegeneinander geschlagen werden. Die Funken, welche Quarz an Quarz giebt, sind ein weiteres Beispiel für das Glühen ohne Verbrennung. Zu S. 78 ist zu bemerken, dafs die Lunge von dem eingeatmeten Sauerstoff nur ein Viertel zurückbehält. Seite 128, Zeile 16 soll es statt „erkennen" wohl „merken" heifsen. Die besonders sorgfältige Entwickelung der Begriffe Säure, Base, Salz liefse sich vielleicht etwas vereinfachen, wenn durchweg unter Basen die Hydroxyde und Oxyde der Metalle zusammengefafst würden als Stoffe, die mit Säuren Salze und Wasser ergeben. Was im gewöhnlichen Leben unter Salz verstanden wird, könnte zutreffender erklärt werden, wenn der salzige Geschmack, einer von den vier reinen Geschmacksarten, welche wir unterscheiden, als Merkmal benutzt wird.

Diese Bemerkungen zu einigen Einzelnheiten des Leitfadens können das Gesamturteil über denselben nicht beeinflussen. Derselbe ist ein willkommener Beitrag zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes und kann allen Fachgenossen zur Kenntnisnahme empfohlen werden.

Berlin. R. Lensch.

O. Lubarsch, Elemente der Experimental-Chemie. Ein methodischer Leitfaden für den chemischen Unterricht an höheren Lehranstalten. In zwei Teilen: I. Teil: Die Metalloide, II. Teil: Die Metalle. Berlin, Julius Springer, 1888.

Der Verfasser hat bei der Ausarbeitung seines Leitfadens die früher in den chemischen Schulbüchern übliche systematische Behandlungsweise nicht nur beibehalten, sondern er spricht sich sogar entschieden gegen eine Änderung des chemischen Unterrichtsganges aus, wie sie in mehreren im Laufe der letzten Jahre erschienenen Lehrbüchern „in zum Teil ganz unmotivierter Weise" beliebt geworden sei. Die meisten Lehrer der Chemie werden aber diese Verurteilung der von Arendt begründeten und von Wilbrand, Hosäus u. a. weiter ausgebildeten methodischen Behandlungsweise der Chemie im Schulunterricht nicht teilen. Ja selbst Universitätslehrer haben sich sehr günstig über die Arendtsche Methode ausgesprochen. So sagt z. B. Ostwald in seiner Besprechung des methodischen Lehrganges der Chemie von Arendt (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1887): „Gegenüber dem durch langjährigen Usus geheiligten Schlendrian der meisten Lehrbücher, die allgemeinen Sätze entweder zu früh, in einer dem Anfänger unverständlichen Einleitung, oder zu spät, in einem theoretischen Schlufskapitel, wo sie nichts mehr zum Verständnis der inzwischen gelehrten Thatsachen beitragen, zu bringen und den Vortrag völlig an die naturhistorische Systematik zu binden,

ist eine kräftige Reaktion am Platze" (Zeitschr. f. physikal. Chemie, 1. Band, S. 368). Auch in der Einleitung des vorliegenden Leitfadens werden zu viel theoretische Betrachtungen angehäuft, die besser später ihren Platz hätten finden können, wie es in dem vortrefflichen kleinen Lehrbuche von Roscou geschehen ist. Für den Anfangsunterricht ist folgende Erklärung der Ursache des Eintritts der chemischen Aktion beim Erhitzen eines Gemenges von Eisen und Schwefel entschieden verfrüht (S. 3); dieselbe lautet: „Die Energie der Bewegung der Moleküle mufste so weit gesteigert werden, dafs die dadurch verursachte Erschütterung der Moleküle genügte, um die innere Kohärenz der letzteren zu überwinden und sie selbst zu zertrümmern." Eine solche Erklärung kann dem Schüler doch nur dann verständlich werden, wenn im physikalischen Unterricht das Prinzip von der Erhaltung der Energie entwickelt worden ist. Im systematischen Teile haben die Elemente und ihre Verbindungen eine ausgezeichnete, dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft entsprechende Darstellung gefunden. Ganz besondere Sorgfalt hat der Verfasser auf die Auswahl der Versuche und die Ableitung der Gesetze aus denselben verwendet. Die neuen Untersuchungen von Moissan über das Fluor habe ich vermifst. Die Angabe der chemischen Zusammensetzung des Leuchtgases (S. 146) stimmt nicht ganz mit den in Deutschland ausgeführten Gasanalysen überein. (Post, chemisch-technische Analyse, 2. Aufl.) Das in Deutschland bereitete Leuchtgas enthält fast allgemein 48—51 Vol. pCt. Wasserstoff, 30—35 pCt. Methan, 4—6 pCt. schwere Kohlenwasserstoen (Äthylen, Propylen, Butylen, Benzol), 8—10 pCt. Kohlenoxyd; nur das aus englischen Kohlen dargestellte Leuchtgas besitzt einen so hohen Prozentgehalt von schweren Kohlenwasserstoff, wie der Verfasser angiebt; von Verunreinigungen des Leuchtgases ist noch das Thiophen zu nennen. Zur Reinigung des Leuchtgases wird jetzt selten noch die Lamingsche Masse, sondern ein Gemisch von Eisenoxydhydrat und Sägespänen verwendet. Über die Verwendung der Nebenprodukte wären einige Bemerkungen am Platze gewesen. Der zweite Teil beschäftigt sich hauptsächlich mit den wichtigsten Metallen und ihren Verbindungen, während die weniger wichtigen Metalle, wie Beryllium, Molybdän, Uran, Thallium u. a. nur kurz behandelt sind. Im Anschlufs an die einzelnen Metalle werden die Reaktionen der Metallsalze zusammengestellt, und die Mafsanalyse findet ihre Berücksichtigung bei der Besprechung des Kaliumhydroxyds. Auch die Spektralanalyse, das periodische System der Elemente und die thermochemischen Erscheinungen haben ihre Darstellung gefunden. In wissenschaftlicher Hinsicht zeichnet sich dieser Leitfaden vor vielen ähnlichen Schulbüchern ganz vorteilhaft aus und kann den Chemie Studierenden angelegentlichst empfohlen worden.

Leipzig. F. Traumüller.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Kanon der auswendig zu lernenden Gedichte, zusammengestellt nach den Lesebüchern von Linnig I u. II (1888) und Buschmann I u. II.

Da die Einprägung einer Anzahl von Gedichten innerhalb des neunjährigen Gymnasialkursus einen so breiten Raum im deutschen Unterrichte einnimmt und so grofse Erwartungen für die Geistes- und Herzensbildung der Schüler daran geknüpft werden, so ist die Auswahl nicht dem Zufall oder der Willkür einzelner Lehrer anheimzustellen, sondern sie mufs auf einheitlichen, die gesamte Entwickelung auf der Schule berücksichtigenden Grundsätzen beruhen, die Hand in Hand gehen mit den Forderungen einer vernünftigen Pädagogik. Es fragt sich, welche Grundsätze aufzustellen sind. Wenn die revidierten Lehrpläne bezüglich der Auswahl der deutschen Lektüre überhaupt vorschreiben, nur das in den Kreis der Schullektüre zu ziehen, was zur nationalen Bildung der Schüler beitrage und geeignet sei, dieselben mit dankbarer Hochachtung gegen unsere Dichterheroen zu erfüllen, so liegt darin zum Teil auch schon der Gesichtspunkt eingeschlossen, nach dem wir das auszuwählen haben, was durch Auswendiglernen zum bleibenden Besitz der Schüler gemacht werden soll; ausgeschlossen ist jedenfalls der einseitig litterarhistorische Gesichtspunkt, d. h. es soll nichts auswendig gelernt werden, was nur litterarhistorischen Wert hat. Das Auswendigzulernende soll die nationale Bildung der Schüler fördern, d. h. es soll in ihnen das Bewufstsein der nationalen Zusammengehörigkeit und vaterländischen Gesinnung dauernd rege halten, wie auch die nationalen, den deutschen Stamm besonders auszeichnenden Eigenschaften des Charakters, des Fühlens und Denkens, wie sie sich in der historischen Entwickelung sowohl wie in der Gegenwart besonders wirksam zeigen, pflegen und dauernd veredeln. Welches sind aber diese nationalen Eigenschaften? Es ist vor allem der edle Patriotismus der Deutschen, der sich in Not und Gefahr bewährte, der kämpfte für deutsche Sitte, deutsche Sprache, deutsche Treue und Biederkeit und jedes Opfer brachte für die Verteidigung dieser Güter gegen äufsere und innere

Feinde. Tapferkeit im Kampfe, Ritterlichkeit, Treue und Rechtlichkeit, Anhänglichkeit an die angestammten Fürsten, das sind Eigenschaften, die jedem Deutschen besonders lieb und wert sind. Vor allem aber ist die Mehrzahl aller Deutschen noch bewahrt geblieben vor den Sünden einer über und über verfeinerten Kultur und gesellschaftlicher Lüge. Er hängt noch mit naiver Freude fest an der Natur, sie übt den gröfsten Einflufs auf sein ganzes Gemütsleben aus; daher ist grofs die Zahl der schönsten Gedichte, in denen sich dieses Leben des Menschen in der Natur und seine Verschmelzung darin ausspricht. Das deutsche Volk ist aber auch das Volk der Dichter; es ehrt die Poesie am meisten und hat eine tiefe Auffassung für dieselbe und Hochachtung für die Dichter stets gezeigt. Aber auch der kunstlos schaffende Volksgeist hat Dichtungen hervorgebracht, die an langen Winterabenden in den Spinnstuben und am häuslichen Herde alle Welt erfreuen, es sind das die Märchen und die Geister- und Gespenstergeschichten, die sowohl wegen ihres Inhalts als besonders der volkstümlichen Form alle Welt erfreuen; sie sind Gemeingut des deutschen Volkes und sollen es auch bleiben. So hätten wir nun schon einen Kreis für die Auswahl gezogen; aber er ist noch viel zu grofs, und wir müssen suchen, durch Auffinden fernerer Gesichtspunkte innerhalb dieses Kreises ihn zu verengen. Die revidierten Lehrpläne stellen als zweite Forderung auf, dafs die Lektüre geeignet sei, den Schüler mit dankbarer Hochachtung für unsere deutschen Dichterheroen zu erfüllen. Aus dieser Forderung geht hervor, dafs 1) nur das Beste unserer Dichterheroen ausgewählt werden soll, 2) dafs möglichst viel gerade aus den Werken unserer ersten Dichterheroen genommen werde, dafs also dieselben in einer gewissen gröfseren Ausdehnung Gemeingut aller Gebildeten werden sollen, wohingegen andere, nur dem Namen oder einzelnen Erzeugnissen nach bekannte Dichter auszuschliefsen sind. Ich wähle daher nur etwa 15 Dichter, deren Schönstes allmählich nach dem oben entwickelten Gesichtspunkte ausgewählt und auf die einzelnen Klassenstufen so verteilt wird, wie es dem geistigen Standpunkte, dem Alter und der Gedächtniskraft der jedesmaligen Schüler entspricht. Ich bilde mehrere Gruppen von Gedichten, die gerade wegen ihrer vollendeten Form es verdienen, genau in dieser Form dem Schüler bekannt zu sein, damit er jeder Zeit ohne alle andre Hülfe als sein Gedächtnis den dichterischen Genufs, der ja hauptsächlich durch die den Inhalt verkörpernde Form bedingt ist, erneuern kann. Sie sollen sich mit seinem Innern, mit seinem Fühlen und Denken so verschmelzen, dafs sie gewissermafsen die Grundlage desselben bilden und den inneren Menschen gänzlich beherrschen. Die Gedichte dürfen an Ausdehnung und Art der Darstellung keine übertriebenen Anforderungen an die Gedächtniskraft des Schülers stellen und müssen durch eine, für sein Urteil wenigstens, gewisse Gröfse des dichterischen Inhalts sein Interesse besonders in Anspruch nehmen. Auf den unteren Klassen sind möglichst kleine, übersichtliche Gedichte zu wählen, auf den mittleren Klassen darf man schon, wenigstens in Bezug auf epische Gedichte, gröfsere Anforderungen an die Schüler stellen, ebenso auf den oberen; jedoch ist Oberprima, wegen sonstiger Überbürdung, etwas milder zu behandeln. In erster Linie also füge ich Gedichte von Sexta bis Prima in den Kanon ein, in denen sich das vaterländische Leben in besonderer Weise wiederspiegelt, deren Dichter von edlem Patriotismus beseelt waren und ihn in herrlicher Weise in ihren Liedern ausströmen liefsen.

I. Gruppe.
Das deutsche Vaterland.

VI. Mein Vaterland. Hoffmann von Fallersleben. (Treue Liebe bis zum Grabe.)
Der alte Zieten. Fontane.
V. Die Wacht am Rhein. Schneckenberger.
Drusus Tod. Simrock.
IV. Des Deutschen Vaterland. Arndt.
Deutschland über alles. Hoffmann v. Fallersleben.
IIIb. Aufruf. Körner.
Die Muttersprache. M. v. Schenkendorff.
IIIa. Friedrich Rotbart. Geibel. (Tief im Schofse des Kyffhäuser.)
IIb. Tell II 1. Szene zwischen Rudenz und Attinghausen.
(„Ich sehe dich gegürtet etc.)
IIa. Deutschlands Lob. Walther von der Vogelweide.
Jungfrau von Orleans. Prolog 4: „Lebt wohl, ihr Berge“ etc.
Ib. Sanssouci. Geibel.
Wallensteins Tod II 2. (Mein General etc. bis Schlufs.)
Ia. Iphigenie I 1. (Heraus in eure Schatten etc.)
An Deutschland. Geibel. (Nun wirf hinweg den Witwenschleier.)

II. Gruppe.
Die Natur und der Mensch in wechselseitigem Verhältnis.

VI. Einkehr. Uhland. (Bei einem Wirte wundermild.)
Des Knaben Berglied. Uhland. (Ich bin vom Berg der Hirtenknab.)
V. Der frohe Wandersmann. Eichendorf. (Wem Gott will rechte Gunst erweisen.)
Abendlied. Rückert. (Ich stand auf Berges Halde, als heim die Sonne ging.)
IV. Die Kapelle. Uhland. (Droben stehet die Kapelle.)
Schäfers Sonntagslied. Uhland. (Das ist der Tag des Herrn.)
IIIb. Frühlingslieder. Lenau. (An ihren bunten Liedern klettert die Lerche selig in die Luft.)
Wanderlust. Geibel. (Der Mai ist gekommen.)
IIIa. Der Löwenritt. Freiligrath.
IIb. Die Klage der Ceres. Schiller. (Ist der holde Lenz erschienen.)
IIa. Die Frühlingsfeier. Klopstock. (Nicht in den Ozean etc.)
Ib. An den Mond.
Ia. Gesang der Geister über den Wassern.
Ganymed.
Grenzen der Menschheit.
} Goethe.

III. Gruppe.
Deutsch-nationale Charakterzüge im Mittelpunkte des dichterischen Lebens.

VI. Siegfrids Schwert.
Der gute Kamerad.
} Uhland.
V. Johanna Sebus. Goethe.
Schwäbische Kunde. Uhland.
IV. Der reichste Fürst. Kerner. (Preisend mit viel schönen Reden.)
Harras, der kühne Springer.

IIIb. Der Graf von Habsburg. } Schiller.
Die Bürgschaft.
Das Grab im Busento. Platen.
IIIa. Die Kraniche des Ibykus. } Schiller.
Der Kampf mit dem Drachen.
IIb. Das eleusische Fest.
Die Glocke.
IIa. Die Worte des Glaubens.

IV. Gruppe.
Volksglaube.

VI. Das wilde Heer. Bechstein.
Frau Holle. Märchen von Br. Grimm.
V. Der getreue Eckart. } Goethe.
Erlkönig.
IV. Der Alpenjäger. Schiller.
Der Fischer. } Goethe.
IIIb. Der Schatzgräber.
IIIa. Hochzeitslied.
IIb. Totentanz.
IIa. Lenore. Bürger.

V. Gruppe.
Die Sangeskunst und der Sänger.

IV. Arion. Schlegel.
IIIb. Der Sänger. Goethe.
IIIa. Des Sängers Fluch. } Uhland.
Bertrand de Born.
IIb. Das Mädchen aus der Fremde. Schiller.
IIa. Gudrun. Aventiure: Wie süfs Horant sang.
Ib. Zueignung. Goethe.
Ia. Meine Göttin. Goethe.

Mit Absicht übergangen sind Gedichte religiösen Inhalts, weil diese besser dem jeweiligen Religionsunterrichte überlassen werden. Für Deklamationsübungen aber bietet meine Auswahl einen passenden Stoff. Jeder Schulmann weifs, wie sehr die Schüler mit einer angeborenen Scheu und Schüchternheit zu kämpfen haben, wenn sie, in auch noch so geringem Mafse, gezwungen sind, frei zu reden vor einem gröfseren Auditorium; wie wichtig ist es aber in der heutigen Zeit des Parlamentarismus und der Volksredner, dafs jeder studierte Mann es auch versteht, in mündlicher Rede deutlich, klar und überzeugend seinen Ansichten Ausdruck zu geben; gerade die tiefsten Naturen, die gediegensten Männer aber lassen es daran fehlen, und es ist oft nichts weiter daran schuld als Mangel an Übung, die schon in früher Jugend jenes unheilvolle Lampenfieber gründlich zu beseitigen vermocht hätte. Dies wird nun auf die leichteste Weise durch Deklamationsübungen der in der Aula zu versammelnden ganzen Schule erreicht. Es mag dies vielleicht drei- bis viermal im Jahre geschehen. Der Direktor weifs genau, welche Gedichte in jedem Tertial in jeder Klasse auswendig gewufst sein müssen. Nun greift er irgend eine der oben skizzierten Gruppen heraus und

läfst sie von beliebigen Schülern der einzelnen Klassen vortragen. Welch' neuer Antrieb für jeden Schüler, die Gedichte gut zu lernen! Dann werden auch die Klagen verstummen, dafs so wenig gut die Gedichte auswendig gelernt sind. In den Deklamationsübungen liegt die sicherste Kontrolle dafür, sie bewirken ferner, dafs der Schüler frei sprechen und auftreten lernt, seine Blödigkeit ablegt und vor allem, dafs die Werke unserer grofsen Dichter immer mehr zum Gemeingut aller Gebildeten werden und immer tiefer sich in dem Bewufstsein des deutschen Volkes festsetzen. Im folgenden sind nun sämtliche Gedichte für die einzelnen Klassen zusammengestellt:

VI.

1. Mein Vaterland. Hoffmann v. F.
2. Der alte Zieten. Fontane.
3. Einkehr.
4. Des Knaben Berglied.
5. Siegfrids Schwert. } Uhland.
6. Der gute Kamerad.
7. Das wilde Heer. Bechstein.
8. Frau Holle. Br. Grimm.

V.

1. Die Wacht am Rhein. Schneckenberger.
2. Drusus' Tod. Simrock.
3. Der frohe Wandersmann. Eichendorff.
4. Abendlied. Rückert.*
5. Johanna Sebus. Goethe.
6. Schwäbische Kunde. Uhland.
7. Der getreue Eckart. } Goethe.
8. Erlkönig.

IV.

1. Des Deutschen Vaterland. Arndt.
2. Deutschland über alles. Hoffm. v. F.
3. Die Kapelle. } Uhland.
4. Schäfers Sonntagslied.
5. Der reichste Fürst. Kerner.
6. Harras, d. kühne Springer. Streckfufs.
7. Der Alpenjäger. Schiller.
8. Der Fischer. Goethe.
9. Arion. Schlegel.

III b.

1. Aufruf. Körner.
2. Muttersprache. Schenkendorf.
3. Frühlingslieder. Lenau.
4. Wanderlust. Geibel.
5. Der Graf v. Habsburg. } Schiller.
6. Die Bürgschaft.
7. Das Grab im Busento. Platen.
8. Der Schatzgräber. Goethe.

III a.

1. Friedrich Rotbart. Geibel.
2. Der Löwenritt. Freiligrath.
3. Der Kampf mit d. Drachen. } Schiller.
4. Die Kraniche der Ibykus.
5. Hochzeitslied. Goethe.
6. Des Sängers Fluch. } Uhland.
7. Bertrand de Born.

II b.

1. Tell II 1.
2. Klage der Ceres.
3. Das eleusische Fest. } Schiller.
4. Das Mädchen a. d. Fremde.
5. Die Glocke
6. Totentanz. Goethe.

II a.

1. Lob Deutschlands. Walther v. d. V.
2. Die Frühlingsfeier. Klopstock.
3. Frühling u. Frauen. Walther v. d. V.
4. Die Worte des Glaubens. Schiller.
5. Lenore. Bürger.
6. Gudrun Avent. VI.
7. Jungfrau v. Orl. Prol. 4.

I b.

1. Sanssouci. Geibel.
2. Wallensteins Tod II 2.
3. Ganymed.
4. An den Mond. } Goethe.
5. Zueignung.

Ia.

1. Iphigenie I 1. Goethe.
2. An Deutschland. Geibel.
3. Gesang d. Geister über d. Wassern. } Goethe.
4. Grenzen der Menschheit. } Goethe.
5. Meine Göttin. } Goethe.

Crefeld. Franz Bettingen.

Die Professoren Rein und Detmer in Jena veröffentlichen Folgendes:

Fortbildungskurse für Lehrer Deutschlands und Österreichs an der Universität Jena.

Es wird beabsichtigt, an der Universität Jena vom 23. September an die folgenden zweiwöchentlichen Kurse für akademisch gebildete Lehrer abzuhalten:

1. Psychologische Grundlagen des Unterrichtsverfahrens von Prof. Rein.
2. Anleitung zu chemischen Experimenten von Prof. Reichardt.
3. Anleitung zu physikalischen Experimenten von Prof. Schäffer.
4. Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten von Prof. Detmer.
5. Ausgewählte Kapitel der Tierbiologie von Prof. Lang.
6. Schulhygiene von Prof. Gärtner.
7. Physische Geographie und Kolonisation von Prof. Pechuel-Lösche.

Verschiedene Dozenten haben sich ferner bereit erklärt, Kurse über deutsche Litteraturgeschichte, Sprachwissenschaft und Kunstgeschichte einzurichten, wenn dies gewünscht wird und die Anmeldungen zeitig genug eingehen.

Anmeldungen nehmen entgegen und nähere Auskunft erteilen

Prof. Rein und Prof. Detmer.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. M. F. Lichtenberger, L'Education Morale dans les écoles primaires. Paris, Imprimerie nationale, 1889. 121 S.

2. L. Korodi, Unsere Gymnasien und die neusten Bewegungen auf dem Gebiete der Gymnasialfrage, Rede, gehalten zur Eröffnung der Schlufsprüfungen am ev. Gymnasium zu Kronstadt. Kronstadt, Gött u. Sohn Heinrich, 1889. 15 S.

3. P. Dettweiler, Die Erschliefsung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums. Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1889. 30 S. 0,50 M.

4. Beiträge zur Geschichte der Saldria i. Brandenburg a. d. H. Festschrift, herausgegeben zur Feier des dreihundertjährigen Bestehens der Saldernschen Schule. Brandenburg a. d. H., J. Wiesekes Buchdruckerei, 1889. 83 u. 128 S. — Eine interessante, empfehlenwerte Schrift.

5. G. Krüger, Die lateinlose höhere Bürgerschule. Rede, zur Eröffnung der Herzogl. Bürgerschule zu Cöthen am 30. April 1889 gehalten. Cöthen, Paul Schettlers Erben, 1889. 24 S.

6. Grundrifs der Germanischen Philologie, unter Mitwirkung anderer Gelehrten herausgegeben von H. Paul. 1. Lieferung. Mit einer Tafel. Strafsburg, K. J. Trübner, 1889. S. 1—256.

7. J. C. N. Backhaus, Schulgrammatik der Englischen Sprache. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1889. VIII u. 238 S.

8. N. Frese, Griechische Geschichte. Zum Gebrauche in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Hamburg u. Mitau, Gebr. Behres Verlag, 1888. 63 S.

9. Ders., Römische Geschichte u. s. w. Ebenda, 1888. 112 S.

10. W. Marshall, Die Spechte (Pici). Mit 1 Karte. Leipzig, R. Freese, 1889. 76 S. 1,50 M.

11. G. Bilfinger, Die antiken Stundenangaben. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1888. XII u. 159 S. 3 M.

12. F. W. Hering, Christliche Gesänge, Auswahl wertvoller Melodieen mit zwei- u. dreistimmigem Tonsatze für den Schülerchor. Frankfurt a. M. und Lahr, Moritz Schauenburg, 1889. 0,20 M.

13. L. Kuhlenbeck, Das Problem einer internationalen Gelehrtensprache. Ein Sendschreiben an den geistigen Adel deutscher Nation. Leipzig, Wilh. Friedrich. VI u. 32 S. 0,60 M.

14. Carl Hager, Deutschlands Beruf in Ostafrika. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1889. 39 S. 0,20 M.

15. G. Weck, Unsere Toten. Deutsche Lieder und Romanzen. Nebst einen Anhang: Gesänge für vaterländische Gedenktage. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1889. 189 S. 2 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Deutsches Lesebuch in Prima oder nicht?

Die Frage, ob ein deutsches Lesebuch in Prima gebraucht werden soll oder nicht, findet sehr verschiedenartige Beantwortung. Auf der einen Seite begegnet man einem ganz entschiedenen „Nein“, auf der anderen einem ebenso entschiedenen „Ja“. In der Mitte bewegen sich diejenigen, die für ein Lesebuch mit Beschränkung auf rhetorisch-stilistischen Inhalt sind.

Am deutlichsten und, einstimmigsten hat sich gegen ein deutsches Lesebuch die elfte Direktorenversammlung der Provinzen Ost- und Westpreufsen ausgesprochen, und zwar gegen jegliche Art von Lesebuch, sei es dafs dieses Muster verschiedener Stilgattungen mit trefflicher Disposition darbiete, sei es dafs es in Proben den Entwicklungsgang unserer Litteratur darstelle. Die erstere Art von Lesebüchern, die nach rhetorisch-stilistischen Grundsätzen zusammengestellt sind und in Aufsätzen moderner Prosaisten über antike und moderne Litteratur, Geschichte, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Kunst, Litteraturgeschichte, Poetik, Ästhetik, philosophische Propädeutik und Ethik entweder den Aufsätzen der Schüler als Muster dienen oder die Gesamtbildung des Schülers heben und fördern sollen, werden zurückgewiesen, weil der erstere Zweck besser erreicht werde, wenn der Lehrer selbst nötigenfalls Muster vorlese, der letztere, wenn die Schülerbibliotheken passend zusammengesetzt seien. — Die andere Art von Lesebüchern, die nach litterarhistorischen Grundsätzen zusammengestellt sind, werden deshalb als unnütz hingestellt, weil einzelne Proben, die im Verhältnis zum Ganzen immerhin nur dürftig genannt werden können, nie den Entwicklungsgang der Litteratur darstellen können, weil „die Proben weder von dem Inhalt und Gedankengang noch von dem Wirken und der Person des Dichters auch nur entfernt ein Bild geben können und weil ein wirkliches Ausnutzen eines solchen Lesebuches notwendig die Lektüre der klassischen Werke selbst beeinträchtigen müsse. Dagegen werde ein solches Buch bei dem

Schüler leicht die verderbliche Meinung erzeugen, dafs er alles wisse, während er doch im Grunde nichts wisse. Henke in den Lehrplanübersichten des Barmer Gymnasiums (1. Heft, Barmen 1884) wendet sich am entschiedensten gegen diese Art von Lesebüchern. Es heifst dort S. 43: „Noch fehlerhafter als der absolute Ausschlufs der Litteraturgeschichte ist es, wenn zu ihren Gunsten die Lektüre zur Chrestomathieenleserei für die alles mögliche umfassende Litteraturgeschichte herabsinkt, wie das die Bücher von Viehoff, Hopf und Paulsiek, Lüben und Nacke u. a. voraussetzen. Das ist jener seelenverderberische Unterricht, der die Schüler zu aufgeblasenen Gecken macht, die alles zu wissen glauben und die doch nichts wissen, weil sie nichts gründlich kennen. Überlassen wir diese Art zu lehren gewissen Verkrüppelungsanstalten für höhere Töchter. Wohlgemerkt: Es ist nicht ausgeschlossen, dafs der Lehrer hier und da den Schülern unzugängliche Sprach- und Litteraturproben (z. B. einen altdeutschen Zauberspruch, ein Fastnachtsspiel von Hans Sachs u. s. w.) zur Charakterisierung einer besprochenen Epoche vorlese. Das aber ist ganz etwas anderes als das Herumnaschen der Schüler in der olla potrida der Chrestomathieen. Ein Schüler, der Lessings Laokoon und Minna von Barnhelm eingehend und gründlich gelesen hat, weifs mehr von Lessing und ist besser für Studium und Leben vorbereitet als einer, der alle Titel der Lessingschen Schriften herzählen kann und allerlei Bruchstücke aus allen gelesen hat. Die Lektüre darf nie Bruchstücke (Proben) bieten, sondern mufs stets ganze Werke umfassen.“ —

Dieser etwas harten Verurteilung des deutschen Lesebuches stehen nun die Thatsachen gegenüber, dafs hervorragende Beurteiler des deutschen Unterrichts (z. B. Laas, Wendt) für ein Lesebuch sich ausgesprochen haben, dafs Lesebücher noch immer im Gebrauch sind an achtungswerten Lehranstalten und dafs von ruhig urteilenden Pädagogen versichert wird, das Lesebuch habe sich gut bewährt. Es handelt sich nun hier nicht etwa blofs um Lesebücher, die gewissermafsen zu der Urväter Hausrat gehören und den Zeiten entstammen, da die 82er Lehrpläne noch nicht in Geltung waren, sondern auch um ganz neue Erscheinungen (Worbs und Hense), die eben ihre Daseinsberechtigung auf die neuen Lehrpläne gründen, durch welche ja nicht unwesentliche Veränderungen des deutschen Unterrichts veranlafst sind. Da nach den neuen Lehrvorschriften die Kenntnis der mitteldeutschen Sprache und die Lektüre einiger, namentlich dichterischer, mittelhochdeutscher Werke nicht mehr Gegenstand der Lehraufgabe ist, sollen die „Schüler aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer National-Litteratur gewinnen“ und „auf Grund einer wohlgewählten Klassen- und Privatlektüre mit den Hauptepochen unserer Litteratur bekannt gemacht und für die Heroen desselben

durch das Verständnis der bedeutendsten ihnen zugänglichen Werke mit dankbarer Hochachtung erfüllt werden.“ Es soll ferner nach diesen Lehrplänen die deutsche Litteraturgeschichte nicht als selbständiger Lehrgegenstand in den Lehrplan aufgenommen werden, also nicht mehr systematisch betrieben werden, „weil dieselbe, wenn sie nicht gegründet ist auf die Lektüre eines ausreichenden Teiles der betreffenden Litteratur, zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und zu der nachteiligen Wiederholung unverstandener Urteile und allgemeiner Ausdrücke führe.“

In Anknüpfung an diese Bestimmungen sind nun die obengenannten Lesebücher zusammengestellt, sind andere mit mehr beschränkten Zielen verfafst (z. B. das altdeutsche Lesebuch von Conrads, die Proben altdeutscher Dichtung von R. Jonas), in welche die bedeutendsten den Schülern sonst nicht leicht zugänglichen klassischen Werke in sorgfältig ausgewählten Proben aufgenommen sind.

Für die erste Blüteperiode erhalten wir eine Auslese aus dem Nibelungenliede und Gudrun, aus den Werken der drei Hauptvertreter des höfischen Epos, den Liedern Walthers und aus Freidanks Sprüchen in mustergültigen Übersetzungen. Die einen (z. B. Hense und Conrads) kommen dadurch möglichster Vollständigkeit nahe, dafs sie die Lücken der Auslese durch eine dem Original im Wortlaut sich möglichst anschliefsende Inhaltsangabe ausfüllen, damit die Denkmäler soweit als möglich in ihrer Ganzheit erfafst werden, die anderen (z. B. Worbs und Jonas) geben Proben und überlassen die Ausfüllung dem Lehrer. Da nun die Lehrpläne Bekanntschaft mit den Hauptepochen unserer Litteraturgeschichte verlangen, so hat man geglaubt knappe charakterisierende Übersichten geben zu müssen, wo es sich um minder bedeutende Perioden unserer Litteraturgeschichte handelt, während man bei den Blüteperioden, um klares Verständnis zu schaffen und zur lehrplanmäfsigen „dankbaren Hochachtung“ unserer Dichter zu führen, eine Begründung der Blüte, eine Erläuterung der einschlägigen Dichtungsarten und eine Einführung in die Hauptwerke, sowie Notizen über den Lebenslauf der Dichter und Denker gegeben hat, und zwar entweder in der Weise, dafs man zwischen die Auslese alles dieses (Hense) oder doch einen Teil jener Erörterungen einfügt oder aber anhangsweise (Worbs) oder in besonderem Leitfaden (Pütz-Conrads) einen litteraturgeschichtlichen Überblick giebt. Bei der Auswahl aus der mittelhochdeutschen Zeit bewahren die verschiedenen Lesebücher noch eine gewisse Einheitlichkeit, nur dafs diejenigen Bücher (z. B. das von Conrads), die zugleich für die Privatlektüre bestimmt sind und die nur den altdeutschen Zeitraum berücksichtigen und litterarhistorische Nebenzwecke nicht verfolgen, weiter ausgreifen in der Wiedergabe von Proben, so dafs selbst Beowulf und Edda vor uns erscheinen.

Mehr auseinander gehen die Lesebücher in ihrer Auswahl bei der neuhochdeutschen Zeit. Während hier der eine (Hense) einige Kirchen- und Volkslieder, Klopstock, Wieland, die hervorragendsten Heinbunddichter Vofs, Hölty, F. L. von Stolberg, Matthias Claudius, Bürger, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Hardenberg, Chamisso, W. Müller, Eichendorf, Arndt, Schenkendorf, Körner, Uhland, Rückert, Geibel in seine Kreise zieht, berücksichtigt der andere (Worbs) auch Luther, Hans Sachs, Opitz, Spee, P. Flemming, Logau, Scheffler, Günther, Haller, Hagedorn, Gleim, E. v. Kleist, Hölderlin, A. W. v. Schlegel, F. von Schlegel, Platen, Heine, Grün, Freiligrath, v. Droste-Hülshoff, Mörike, Lingg. Auch innerhalb derselben Dichter zeigen die verschiedenen Lesebücher grofse Verschiedenheiten. Das eine setzt alles das als bekannt voraus, was schon die Lesebücher der unteren und mittleren Klassen geboten haben; das andere nimmt auch Proben auf, die schon bekannt sein müssen, damit in dem Gesamtbilde kein charakteristischer Zug fehle. Ferner giebt ein Teil der Lesebücher nur Poesie, in andren dagegen (besonders den älteren, z. B. von Hopf und Paulsiek und Schauenburg und Hoche) finden wir auch Proben klassischer Prosa.

Sind nun diese litterarhistorischen Lesebücher ein unbedingtes Bedürfnis? In der Provinz Sachsen hat seiner Zeit (vgl. Richter, Der deutsche Unterricht an höheren Schulen S. 25) fast die Hälfte der Lehrerkollegien sich für diese Lesebücher ausgesprochen, die Direktorenkonferenz von Ost- und Westpreufsen hat sich, wie gesagt, mit vernichtender Einstimmigkeit dagegen erklärt.

Für den Gebrauch eines solchen Lesebuches sprach in früheren Jahrzehnten unstreitig der Kostenpunkt ein ausschlaggebendes Wort mit. Als die Anschaffung unserer Klassiker noch ein kleines Kapital voraussetzte, waren die Lesebücher notwendig. Diejenigen, welche für den Gebrauch eines solchen Buches sind, glauben offenbar nur so dem deutschen Unterricht einen festen Mittelpunkt geben zu können; sie wollen unstreitig durch seinen Gebrauch auch verhüten, dafs litterarhistorische Untersuchungen in der Luft schweben. Da sie ferner jederzeit fast den ganzen Bestand litterarhistorischen Stoffes bei der Hand haben, so können sie durch vergleichende Methode, die ja überaus fruchtbringend wirken kann, dem deutschen Unterricht sehr nützen. Das sind Punkte, die man wohl beachten mufs, um nicht den verurteilenden Aufserungen, wie wir sie oben angeführt haben, ohne weiteres zuzustimmen. Und doch ist es nicht zu verkennen, dafs manches gegen den Gebrauch litterarhistorischer Lesebücher spricht. Das Lesebuch der unteren und mittleren Klassen nimmt ohne Frage dem Lesebuch der oberen Klassen schon ein gut Teil seiner Berechtigung; die grofse Mehrzahl der bedeutenden Dichter ist bereits aus ihren hervorragendsten Schöpfungen bekannt; man kann

auf diese also immer zurückgreifen. Ferner ist die Zugänglichkeit unserer Schriftsteller, auf welche die 82er Lehrpläne hinweisen, von Tage zu Tage eine weit gröfsere geworden, je weiter wir jenen Privilegien entrückt werden, die zu Zeiten des deutschen Bundes die Zugänglichkeit hinderten. Gut ausgestattete und billige Schulausgaben (ich verweise nur auf die Velhagen und Klasingsche Sammlung) verbreiten sich mehr und mehr und helfen den Bedürfnissen, die früher das Lesebuch erfüllen mufste, mehr und mehr ab. Diese Schulausgaben werden ein wertvolleres Gut in den Händen der Schüler werden als die Lesebücher; denn sie bieten nicht nur das Schulmäfsige, sie bieten nicht nur das, was gelesen werden soll, sondern auch manches, was gelesen werden kann als ein opus supererogationis. Und das thut unserer Jugend von heute wohl, dafs sie etwas mehr liest, als die Schule vorschreibt, als sie unbedingt braucht und nötig hat. Es mufs mehr über das Schulbedürfnis hinaus von ihr gelesen werden, nicht in den Eintagswerken von heute, sondern in den Werken vergangener Tage von dauerndem Werte. — Für die altdeutsche Zeit, das gestehen wir zu, mag ja vorderhand noch ein Lesebuch nötiger sein, da es — allerdings nur für den Augenblick — an recht zugänglichen Schulausgaben fehlt. Für die Neuzeit jedoch, besonders für die zweite Blüteperiode, wird ein Lesebuch immer mehr entbehrlich werden; nur die litteraturgeschichtlichen Übersichten und die geschickten anregenden Inhaltsangaben werden aus ihnen wertvoll und ein Bedürfnis bleiben.

Wir kommen zur Frage, ob ein rhetorisch-stilistisches Lesebuch notwendig erscheint oder nicht. Die Lesebücher dieser Art, die es bisher giebt, enthalten beschreibende und lehrende Prosa oder vielmehr Prosa, welche einen historischen, und Prosa, welche einen philosophischen Charakter trägt. Die Aufsätze aus unserer historischen Litteratur behandeln die bedeutendsten Perioden und hervorragendsten Persönlichkeiten der Geschichte, wichtige Thatsachen und Epochen der Kultur- und Kunstgeschichte, wichtige Ereignisse und Persönlichkeiten aus unserer Litteraturgeschichte; dazu gesellen sich dann die mehr philosophisch gehaltenen Abhandlungen aus der Poetik, Ästhetik, philosophischen Propädeutik und Ethik — alles natürlich in möglichst mustergültigem Stil. Lesebücher, die des Guten noch mehr bieten (vor allem das von Hense), geben noch Grundzüge der philosophischen Propädeutik, eine kurze Aufsatzlehre und Musteraufsätze für Schüler, die aus dem Schulleben erwachsen sind. Die einen geben mit Rücksicht auf ihre leichte Zugänglichkeit nichts von Lessing, Goethe und Schiller, andere wiederum berücksichtigen auch diese.

Welche Stellung soll man diesen Lesebüchern gegenüber einnehmen? Im Hinblick auf die Lehrpläne von 82 und aus anderen zwingenden Gründen mufs man das Bedürfnis nach ihnen anerkennen. Die Lehrpläne bezeichnen ja, wenn sie auch die philo-

sophische Propädeutik nicht als obligatorischen Lehrgegenstand hinstellen, es auch als wertvoll, dafs die Schüler von der Notwendigkeit des philosophischen Studiums für jedes Fachstudium überzeugt werden müssen, dafs in ihnen also die Kraft und Fähigkeit erzeugt werde, die mannigfachen und zerstreuenden Einzelheiten ihres Fachstudiums unter einheitliche und zusammenfassende Gesichtspunkte zu stellen; nur wenige Anstalten aber, so äufsern sich die Lehrpläne weiter, seien in der glücklichen Lage, eine philosophisch durchgebildete und für philosophischen Unterricht befähigte Lehrkraft zu besitzen. Diese Bemerkung darf man aus der Erfahrung dahin ergänzen, dafs die Zahl der Anstalten, welche philosophisch gründlich vorgebildete und zum philosophischen Unterricht zugleich beanlagte Lehrer besitzen, eine verschwindend kleine ist, da auch alle diejenigen vom philosophischen Unterricht besser fern gehalten werden, welche nicht den strengsten Anforderungen an einen genauen philosophischen Unterricht genügen. Besser gar keine philosophische Propädeutik in Prima als verwaschenes und verflüchtigendes Gerede. In solchen Fällen nun, wo nicht den höchsten Anforderungen genügt werden kann, möchte an Stelle der philosophischen Propädeutik weit passender ein Lesebuch treten, das geeignet sein müfste, philosophisches Interesse anzuregen, philosophische Art des Denkens zu lehren, d. h. das Denken aufs Allgemeine zu richten und auf Prüfung und Klärung dieser allgemeinen Begriffe hinzuarbeiten. — Es ist ja unstreitig sehr zu bedauern, dafs man in den Lehrplänen den obligatorischen Unterricht in philosophischer Propädeutik hat fallen lassen müssen; es hängt das zusammen mit dem mangelnden Interesse für Philosophie, das man bei Studierenden aller Fakultäten heutzutage auf deutschen Hochschulen bemerken kann. An diesem geringen Interesse tragen die höheren Schulen einen Teil der Schuld. Mit Recht bemerkt in dieser Beziehung Paulsen (Das Realgymnasium und die humanistische Bildung S. 47 ff.), dafs der Unterricht auf höheren Lehranstalten überall auffordere, sich mit philosophischen Fragen zu beschäftigen, dafs die Mathematik, Physik, Kosmologie beständig auf den philosophischen Unterricht hindränge, dafs man in diesen Lehrfächern nicht fertig werden könne, ohne dafs man den Schülern zum Bewufstsein bringe, was Deduktion, Hypothese, Verifikation, Experiment sei, dafs man gar nicht an der Frage vorbeigehen könne, was Materie sei, dafs man, wenn sie auch schwerlich vollständig beantwortet werden könne, wenigstens doch auf die mannigfachen Probleme einmal hinweisen müsse, die hier noch übrig seien, damit ein Anfang zu kritischer Besinnnng bei den Schülern gemacht werde, dafs man ferner nicht an philosophischen Fragen, wie Verhältnis von Wahrnehmung und Wirklichkeit, von Leib und Seele, Entstehung und Entwicklung der Lebensformen, vorbeikomme. Es erscheint also philosophische Unterweisung irgend welcher Art durchaus wünschenswert; am

besten verbindet sie sich, wie das auch die Lehrpläne wünschen, mit dem deutschen Unterricht. Schon unsere drei Klassiker Lessing, Goethe und Schiller sind in gewissem Sinne philosophische Schriftsteller; sie berühren Fragen der Logik, Psychologie und Ethik in ihren prosaischen und poetischen Schriften, soweit diese philosophischem Charakter sich nähern. Aber damit ist nicht genug geschehen; das Lesebuch mufs die noch vorhandene Lücke ausfüllen, die durch den Wegfall des eigentlichen Unterrichts in der philosophischen Propädeutik entstanden ist. Dafs es möglich ist, ein solches Lesebuch zu schaffen, beweisen die Bücher von Worbs, Hense, R. Jonas (Musterstücke deutscher Prosa), Wendt, besonders aber das Lesebuch von Cauer (Julius Springer), das am meisten von den Gesichtspunkten ausgeht, wie sie im Vorhergehenden aufgestellt sind. Ich stelle eine Reihe von Aufsätzen hier zusammen, um zu zeigen, wie ich mir die praktische Ausführung denke: Liebig, Induktion und Deduktion (aus Reden und Abhandlungen); Deinhardt, Von der Einteilung (divisio) und der Zerlegung in die Teilvorstellungen (partitio) (Dispositionslehre). — Erdmann, Seele und Leib (Psychologische Briefe); Fortlage, Über das Gedächtnis (Psychologische Vorträge); Erdmann, Bewufstsein, Wahrnehmung, Reflexion (Psychologische Briefe); Erdmann, Die Phantasie (ebd.); Lotze, Der Wert und die ästhetische Beurteilung der menschlichen Sinneseindrücke (Mikrokosmus); Lotze, Die Temperamente (ebd.). — Kant, Das Sittengesetz als Triebfeder unserer Handlungen (Kritik der reinen Vernunft); Lazarus, Takt (Leben der Seele); Lazarus, Über die Ehre (ebd.); von Savigny, Recht und Gesetz (Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft). —

Doch mit dem letzten Aufsatz komme ich bereits in ein anderes Gebiet und zu einem anderen Grunde, der für ein deutsches Lesebuch in Prima spricht. Es sollen im Primaunterricht praktische, die Zukunft der Schüler betreffende Fragen in denkende Betrachtung gezogen werden; allgemeine Ideen über Fachwissenschaften und Beruf und über die Art, wie man beide betreiben soll, gegeben werden. Der Schüler darf doch nicht ohne irgend welche Orientierung über akademische Studien, über das Wesen der einzelnen Wissenschaften und das Verhältnis einer Wissenschaft zu einer andern oder zur Gesamtheit der übrigen Wissenschaften ins Fachstudium oder in seinen Beruf eintreten. Eine angemessene Hodegetik mufs vorangehen, die den Jüngling über die verschiedenen Berufsarten aufklärt, ohne doch, wie das der hodegetische Unterricht früherer Jahrzehnte zu seinem Schaden gethan hat, eine Erweiterung der Gymnasialstudien ins Mannigfaltige zu veranlassen. Diese Art der Hodegetik, welche an die auf dem bisherigen sieben- bis achtjährigen Unterrichtsgange gewonnenen Kenntnise anknüpft und diese in eindringlicher Betrachtungsweise zusammenfafst, um dadurch einen Ausblick in die Zukunft zu gewinnen, ist ein Bedürfnis innerhalb des Primaunterrichtes, dem das Lesebuch in

mafsvoller Weise entgegenkommen kann. Wie das am besten geschieht, mögen die Titel der Abhandlungen zeigen, die ich für die Zwecke verwendet sehen möchte: Liebig, Wissenschaft und Leben (Reden und Abhandlungen); Dahlmann, Wie der Staat zur Menschheit stehe (Politik); Lotze, Formen des religiösen Lebens (Mikrokosmus); Schleiermacher, Die Religion und ihr Verhältnis zum Wissen und Handeln (Reden an die Gebildeten etc.); Jakobs, Die Bedeutung der klassischen Studien (Vermischte Schriften); G. Curtius, Philologie und Sprachwissenschaft (Ausgewählte Reden und Vorträge); Ihering, Die Sitte im Munde der Sprache; Lemcke, Über den Begriff der Kunst (Populäre Ästhetik); Ihering, Das Wesen des römischen Geistes und die Prädestination desselben für die Kultur des Rechts (Geist des römischen Rechts); L. Wiese, Über den Wert gegebener Formen; Helmholtz, Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaften (Vorträge und Reden); Reuleaux, Kultur und Technik; Clausewitz, Der kriegerische Genius (Vom Kriege).

Noch aus anderen Gründen erscheint ein deutsches Lesebuch durchaus zweckdienlich. Es setzt an die Stelle der vielfach recht unwürdigen Dispositionssammlungen, die leider immer wieder in Schülerhände geraten, eine Sammlung wertvoller Musterstücke, an welchen den Schülern die Gesetze der Disposition, die immer wiederkehrenden Formen von Einleitung und Schlufs, die Mittel des Übergangs und der Verbindung zwischen den Teilen anschaulich gemacht werden können. An solchen Stücken können die Schüler durch eigene Arbeit die Dispositionsschemen finden, die ihnen sodann als Vorbilder für eigene Arbeit dienen mögen. Aufserdem mehrt sich gerade durch gründliches Lesen solcher Musterstücke der Vorrat an Ausdrücken und Wendungen beim Schüler; durch das Studium der besten Stilisten werden sie selbst zu gutem Stil erzogen.

Man hat gegen solche Lesebücher eingewendet, es sei genug prosaischer Lehrstoff den Schülern zugänglich in Lessings, Goethes und Schillers Schriften; es bedürfe deshalb nicht eines besonderen Prosalesebuches. Dagegen ist zu sagen, dafs jene Prosa doch im wesentlichen einer litterarisch ästhetischen Epoche unserer Geschichte angehört, wo das historische und politische Interesse vor der Beschäftigung mit Poesie und Philosophie, mit philologischen und rein wissenschaftlichen Fragen sehr zurücktrat, wo Gegenstände der Ästhetik weit schwerer wogen als wichtige Ereignisse auf staatlichem und sozialem Gebiet, wo deutsche Geschichte und Kultur doch nicht in dem Mafse Herzenssache bildete, wie das heute der Fall ist. Wenn wir heute den Geschichtsunterricht nicht mehr wie sonst abschliefsen mit einer von weltbürgerlichen Ideen geschwängerten Epoche, sondern mit dem Höhepunkte unserer nationalen Entwicklung, so haben wir auch die Pflicht, auf unsere Schüler die nachgoetheschen Prosaiker wirken zu lassen,

in welchen der Pulsschlag einer kräftigen litterarisch-historischen Zeit sich regt. Es ist doch auch nicht zu verkennen, dafs, was Klassicismus anbelangt, für die Goethesche und Schillersche Zeit in erster Linie die poetischen Meisterwerke in Frage kommen, dafs dagegen nach der zweiten Blüteperiode unserer Litteratur die prosaische Darstellung in unserm Volke erst zu voller, sagen wir männlicher Ausgestaltung und Vollendung gelangt ist. Für unsere Anschauungen mag eine gewichtige Autorität, W. Scherer, sprechen, der über die Anfänge dieser neuen Prosa (Litteraturgeschichte S. 616 f.) sagt: „Der deutsche Geist verlor die ihm zuweilen anhaftende Schwere; er ward leichter und gewandter, gelenkiger und lebhafter. Die Verbesserung der Sprache trug alle die Früchte, die Leibniz von ihr erwartet hatte. Der gewähltere Ausdruck ging mit feineren Gedanken Hand in Hand, verbreitete sich mehr und mehr auf alle litterarischen Gebiete, erhöhte ihre Durchsichtigkeit und ihren Einflufs auf die Nation. Die deutsche Prosa wurde zunehmend eine schöne Prosa. Die rasch emporkommende Journalistik erging sich in allen Stilformen von der feurigen, bilderreichen Rede eines Görres bis zu den kurzen bissigen Sätzen eines Börne. In österreichischen Staatsschriften erklangen die harmonischen Perioden von Friedrich Gentz, deren blendender Wortschwall sich nur manchmal gar zu geläufig ergofs. Mit Goethescher Klarheit behandelte Savigny juristische Gegenstände. Mit bewufster Kunst, aber geringerem Erfolg suchte Varnhagen in seinen zahlreichen biographischen Charakteristiken zu goethisieren . . . Der preufsische General von Clausewitz schuf in seiner Schrift „vom Kriege“ ein wissenschaftliches und litterarisches Werk ersten Ranges, welches die strenge begriffliche Analyse des achtzehnten Jahrhunderts mit der vorsichtigen Kritik und der historischen Bildung des neunzehnten, die deduktive Theorie mit der Achtung vor der Erfahrung und eine bezaubernde Frische der Auffassung mit klarer Composition und einer nicht leichten, aber gediegenen und zuweilen bildlich belebten Sprache verbindet.“ Was hier von der Prosa, die sich in unmittelbarer Anlehnung an unsere Klassiker entwickelt hat, gesagt ist, gilt in erhöhtem Mafse von der nachgoetheschen und nachromantischen Prosa. Wollten wir in diese unsere Schüler nicht einführen, so möchten wir den Vorwurf verdienen, den extreme Reformpädagogen und Reformdilettanten uns machen, dafs die Schule von heute zum Leben der Gegenwart in keiner rechten Beziehung stehe.

Was nun aufser den Proben, die bereits zur philosophischen und hodogetischen Propädeutik erwähnt sind, im Lesebuch Aufnahme finden soll, wird nicht ganz leicht zu entscheiden sein. Richtig scheint es mir vor allem zu sein, dafs Erzählungen und Beschreibungen keine Aufnahme finden, da diese meist einmal und dann nicht wieder gelesen werden. Für solche Lesestücke mag die Schülerbibliothek in angemessener Weise sorgen. In

einem Primalesebuche dürfen nur solche Abhandlungen stehen, die zu öfterer Lektüre, zu geistiger Verarbeitung und immer erneuter Vertiefung dienen. Auch litteraturgeschichtliche Zwecke dürfen nicht in erster Linie mit dem Lesebuche verfolgt werden. Unsere Zeit und mit ihr unsere Schüler neigen dem Fehler zu, sich damit zu begnügen, wenn sie über irgend eine Sache oder über irgend einen Schriftsteller irgend ein Urteil in einer guten oder schlechten Litteraturgeschichte gelesen haben oder wenn sie von einem Dichter in irgend einer bildergeschmückten Litteraturgeschichte überhaupt nur irgend etwas ganz äufserlich gesehen haben. Die Aufgabe der Schule liegt darin, diesem äufserlichen Treiben entgegenzuwirken und die Schüler anzuregen, dafs sie den Klassikern selbst ohne Voreingenommenheit und Beeinflussung durch andrer Urteil in möglichst freier Empfänglichkeit nahetreten und sich in den Inhalt ihrer Werke recht vertiefen. Ihr Urteil über die Klassiker mag sich allmählich bilden; es wird um so vorsichtiger und mafsvoller werden, je gründlicher die Kenntnisse sind, auf denen es sich aufbaut. Deshalb erscheint es angemessen, dafs litterargeschichtliche und ästhetisierende und kritisierende Artikel im Lesebuch nur mit grofser Vorsicht und taktvoller Auswahl Aufnahme finden. Abhandlungen von Goethe und Schiller können dem Buche ganz fern bleiben, um Raum für andre Schriftsteller zu schaffen; die Werke Goethes und Schillers werden uns ja von Tage zu Tage mehr zugänglich; fast jeder Schüler einer höheren Lehranstalt sollte sie besitzen; unsere sämtlichen Klassiker kosten zusammen noch immer nicht so viel wie ein Velociped oder andere Gegenstände des Schülersports. — Vor allem müfsten solche Abhandlungen berücksichtigt werden, die von bestimmter Erfahrung aus zu allgemeinen Gedanken führen, nicht aber solche, die in verwegenen Abstraktionen sich ergehen und von ganz unbestimmten Postulaten der Vernunft aus ihre Folgerungen ziehen. Unbekannte Namen mögen dem Buche ferngehalten werden; wir haben genug Stilisten, deren Name einen so guten Klang im ganzen deutschen Lande hat, dafs sie Heimatsrecht in jedem Hause und in jeder Schule haben. Ich meine hier J. Grimm, Möser, Jakobs, A. v. Humboldt, Niebuhr, Uhland, Ranke, Th. Mommsen, Häufser, E. Curtius, Gregorovius, Giesebrecht, Treitschke, Peschel, Ihering, Vilmar, D. F. Straufs, Gervinus, W. Wackernagel, Hettner, Freytag, K. Fischer, Liebig, Lotze, Erdmann, Zeller, Deinhardt, Döderlein, L. Wiese; ich führe aber diese Namen mit dem Vorbehalt an, dafs der einzelne gar nicht in der Lage ist, eine nach jeder Seite hin genügende Auswahl festzustellen. Es wird hier noch der Zusammenarbeit aller derer bedürfen, die sich für den deutschen Unterricht interessieren und deren Erfahrung ein Urteil über das Gewählte fällen darf. — Dafs ein solches Lesebuch nun vielseitigen Fragen gerecht wird, mag manchem bedenklich erscheinen. Weshalb aber? Wenn unsere Schüler sieben Jahre lang an so

vielen Einzelheiten und mannigfaltigem Wissenstoff vorübergeführt sind, so ist es in der Prima Pflicht und Aufgabe des deutschen Unterrichts, von einem höheren Standpunkte aus und unter grofsen Gesichtspunkten in stilistischer Formvollendung auf religiöse, geschichtliche, kulturgeschichtliche, sprach- und naturwissenschaftliche Wissensgebiete zurückzublicken. Die Auswahl ist in dieser Beziehung vorsichtig zu treffen, da es unter allen Umständen zu vermeiden ist, dem deutschen Unterricht durch Aufnahme zu spezialisierender Abhandlungen einen encyklopädischen Charakter zu geben. Die deutschen Stunden sollen dem Vielerlei vielmehr gerade entgegenarbeiten, indem sie vieles, was bisher unvermittelt und ohne einigendes Band nebeneinander gelegen hat und was als geeigneter Stoff für allgemeine Betrachtungen gleichsam als unbewufstes geistiges Gut im Schüler schlummerte, zum Leben wecken, zusammenfassen und abklären. Dafs diese allgemeinen Abhandlungen nicht zu Erörterungen führen, die ins Phrasen- und Nebelhafte sich verlieren, wie das ja leider so vielfach bei Behandlung deutscher Aufsatzaufgaben geschieht, dafür mag das Lesebuch ebenfalls sorgen durch die Schwierigkeit der Lesestücke. Nur platte und seichte Abhandlungen verführen zu oberflächlichem Gerede, schwierige Abhandlungen schützen dagegen. Es ist deshalb ein Fehler mancher Lesebücher, dafs sie vor schwierigen Proben zurückschrecken; als ob unsere Primaner, welche Platonische Dialoge und Taciteische Geschichts-Darstellung übersetzen können, die schwierige mathematische Aufgaben zu lösen vermögen, sich zu fürchten brauchten, wo es sich um eine schwierige Abhandlung in der Muttersprache handelt. Gerade im deutschen Unterricht soll der Schüler nicht zu leichten Kaufes davon kommen; diese Stunden dürfen nicht herabgedrückt werden auf die Stufe eines ästhetischen Lesekränzchens.

Ein gewichtiges Bedenken wird sich noch gegen den Gebrauch eines Lesebuches erheben. Reicht die geringe Stundenzahl, welche dem deutschen Unterricht in Prima zugewiesen ist, auch aus für die Anforderungen, die sich mit diesem Lesebuche gleichsam neu erheben? Wir denken: ja. Der Lehrer darf nur nicht des Glaubens leben, als müsse der deutsche Unterricht ähnlich wie der lateinische alles in den drei lehrplanmäfsigen Stunden besorgen. Der häusliche Fleifs und die häusliche Thätigkeit mufs bei keinem andren Unterricht so herangezogen werden wie beim deutschen; bei diesem Unterricht dürfen wir mehr als bei allen anderen Lehrgegenständen die weitgehendsten Voraussetzungen machen und beständig neu anregen, um diese Voraussetzungen immer zahlreicher werden zu lassen. Man hört ja vielfach den Klageruf: „Mit den drei Stunden kommen wir nicht aus: die Lehrpläne müssen geändert werden, sie müssen Rat schaffen.“ Wenn auch immerhin eine geringe Verstärkung des deutschen Unterrichts erfreulich wäre, so ist Grund zu Klage und heftiges Verlangen nach

Änderung vorderhand nicht nötig. Dieses kommt uns gerade so vor wie der Ruf nach der Polizei, den der deutsche Biedermann so gern ertönen läfst, wenn er nicht Thatkraft genug besitzt, sich selbst zu helfen.

Als Ergebnis unserer Erörterungen möchte also Folgendes hinzustellen sein. Ein litterarhistorisches Lesebuch ist kein dringendes Bedürfnis; wo ein Lehrerkollegium nicht ohne dasselbe fertig werden kann, mag es gute Dienste leisten. Dafs es seelenverderberisch wirke, ist wohl kaum anzunehmen. Ein rhetorisch-stilistisches oder, sagen wir besser, ein philosophisches Lesebuch werden wir kaum entbehren können, wenn wir den Lehrplänen und allen billigen Anforderungen, welche man an den deutschen Unterricht stellen mufs, genügen wollen. Die Frage, wie ein solches philosophisches Lesebuch eingerichtet sein soll, ist noch nicht vollständig gelöst. Ihre Lösung ist aber des Schweifses der Edlen wert.

Düsseldorf. A. Matthias.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Joseph Loos, Das Chorsprechen in der Schule, seine Geschichte und Stellung an der Volks- und Lateinschule, so wie seine Beziehungen zum Chorbeten und Chorsingen. Ein Beitrag zur Geschichte des Unterrichts. Prag, G. Neugebauer. 58 S.

Durch die scharfmarkierte Grenzlinie, welche die Volksschule und die höheren Lehranstalten scheidet, wird auch die pädagogische Litteratur in zwei getrennte Bezirke geteilt. Der höhere Lehrbetrieb nimmt von den Fragen des elementaren Unterrichts wenig Notiz, und die Volksschulpädagogik ihrerseits sucht ihren Abschlufs in sich selbst und vernachlässigt den Zusammenhang ihrer Methode mit der allgemeinen Didaktik. Das ist ein Mifsverhältnis, welches vor der Forderung eines organischen Zusammenhanges des ganzes Bildungswesens nicht bestehen kann. Um dasselbe abzustellen, mufs die Wissenschaft und die Praxis vereint wirken. Die erstere mufs die Bildungsarbeit von einem so weittragenden Gesichtspunkte aus behandeln, dafs der höhere und der niedere Unterricht als deren zusammengehörige Teilgebiete erscheinen. Rezensent hat in seiner „Didaktik", deren zweiter, abschliefsender Band demnächst zur Ausgabe gelangt, dieser Forderung zu entsprechen gesucht, indem er den Bildungsinhalt, die didaktische Formgebung, die didaktische Technik und das Bildungswesen m Sinne einer übergreifenden, allgemein didaktischen Betrachtungsweise zu behandeln unternahm. Mit dem theoretischen Momente mufs sich aber auch das praktische verbinden und zur Verknüpfung der getrennten Gebiete beitragen; die Schulmänner des Gymnasiums müssen Interesse gewinnen für den elementaren Lehrbetrieb und die der Volksschule erfahren, welche Erweiterung ihres Gedankenkreises sie durch die Gesichtspunkte des gelehrten Unterrichts erhalten können. Um die Annäherung zu bewirken, sind Monographieen nötig, welche, sei es methodisch, sei es historisch, Materien der Grenzgebiete behandeln und den Vertretern der beiden Stufen des Unterrichts etwas zu bieten und Anregung zu gewähren wissen.

Die Schrift des Herrn Dr. Loos entspricht dieser Aufgabe in dankenswerter Weise. Sie greift ein Mittel der Einprägung heraus, welches in uralte Zeit zurückreicht, den Elementen des gelehrten

Unterrichts angehörte, später unbeachtet blieb und in der neueren Volksschulpädagogik wieder auftaucht: das Chorsprechen. Es werden mit der gröfsten Sorgfalt Angaben über das Chorsprechen bei verschiedenen Völkern zusammengetragen und die einschlägigen Äufserungen der neueren Methodiker ausführlich dargelegt. Die Frage, ob eine so spezielel Lehrmafsregel, wie das Chorsprechen, einer so weit ausgreifenden historischen Behandlung wert sei, wird in der Vorrede mit Recht bejahend beantwortet, da „bei solchen speziellen Untersuchungen auch noch immer etwas für die Geschichte der ganzen didaktischen Arbeit abfällt" (S. 4). Ihren Abschlufs soll die Arbeit in einer zweiten Abhandlung finden, in welcher Verf. seine eigene Ansicht darzulegen gedenkt (S. 58), also in einer Methodik des Chorsprechens. Wir können nur wünschen, dafs Verf. sein Wort einlöse und insbesondere die Verwendbarkeit des Chorsprechens im elementaren Gymnasialunterrichte, für welche er nach einigen Andeutungen der vorliegenden Schrift eintritt, mit gleich liebevollem Eingehen erörtere.

Prag. O. Willmann.

Alois Goldbacher, Lateinische Grammatik für Schulen. 3. Aufl. Wien, Schworella u. Heick, 1889. VIII u. 284 S.

Nachdem ich die erste im Jahre 1882 erschienene Auflage des vorliegenden Buches in dieser Zeitschr. 1883 S. 713—726 eingehend besprochen habe, kann ich mich diesmal um so kürzer fassen, als die dort geäufserten Wünsche oder Bedenken von dem Verf. inzwischen zum gröfsten Teil erledigt worden sind. Derselbe entschlofs sich nämlich schon in der 2. Auflage, die jetzt im wesentlichen unverändert erscheint, zu einer ungefähr siebenzig Seiten betragenden Kürzung des Stoffes und pafste sich so dem Standpunkte der Schule zweckmäfsig an. Ein in demselben Verlage erschienenes, von J. Nahrhaft bearbeitetes Übungsbuch erleichterte zugleich die Einführung und den Gebrauch der Grammatik durch genauen Anschlufs an deren Lehrgang. Plan und Anlage des Buches blieben bei der Umarbeitung unberührt und erwiesen sich, wie die günstige Aufnahme zeigt, auch für die Schule beifallswert und brauchbar.

Goldbacher berücksichtigt zunächst in der Formenlehre die Ergebnisse der Sprachvergleichung, strebt aber dabei eine Vermittelung zwischen den Forderungen der Wissenschaft und der Schulpraxis an, indem er z. B. die hergebrachte Anordnung und Terminologie beibehält. Ich möchte in Bezug darauf nur wiederholen, dafs, wenn man jetzt mehr, als es früher geschah, im lateinischen Elementarunterrichte zur Erklärung der Formen übergeht, doch der Gesichtspunkt der Nützlichkeit mafsgebend sein mufs, dafs man also darauf zu achten hat, ob durch das Verständnis der Formen Analogieenschlüsse und damit Stützen für

das gedächtnismäfsige Lernen, d. h. wirkliche Erleichterungen gewonnen werden. Den Lehrer zu Ergänzungen des gebotenen Stoffes aufzufordern, wie der Verf. in der Vorrede es thut, halte ich für bedenklich, und von der eigenen Thätigkeit der Schüler, welche auf jener Grundlage zum Nachdenken und Vergleichen fortschreiten sollen, darf man sich, wie die Erfahrung lehrt, nicht allzuviel versprechen.

Auch für die Syntax sind die Ergebnisse der neueren Sprachforschung verwertet, ohne aber von dem gebräuchlichen Lehrgange wesentlich abzuweichen; der Stoff hat gegenüber der 1. Auflage, wie er es durchaus bedurfte, eine gründliche Sichtung und Kürzung erfahren, namentlich was die Anmerkungen betrifft, die sehr umfangreich waren und vielfach über den Rahmen des Schulmäfsigen hinausgingen. Immerhin sind noch zahlreiche Hinweisungen auf den Livianischen Sprachgebrauch geblieben, die mancher, zumal bei der jetzt herrschenden auf möglichste Beschränkung der Grammatik dringenden Strömung, für entbehrlich halten wird. Die Regeln zeigen das Streben nach klarer und präziser Fassung und haben gegen früher in dieser Hinsicht entschieden gewonnen, auch sind jetzt Musterbeispiele hervorgehoben; doch möchte ich dem Verf. eine nochmalige Prüfung derselben empfehlen, sie scheinen mir bisweilen nicht einfach genug, und dies hat eine Hemmung für das Verständnis der Regel zur Folge. Aus dem nach so gründlicher Sichtung verbliebenen syntaktischen Stoffe möchte kaum noch etwas auszuscheiden sein, obwohl die Anmerkungen noch einen unverhältnismäfsig grofsen Raum einnehmen; nur die Bemerkungen über den nachklassischen Sprachgebrauch erscheinen für eine Schulgrammatik überflüssig, z. B. § 434 Anm. 1: „Bei quamquam und quamvis verschwindet in nachklassischer Zeit allmählich der Unterschied in der Bedeutung und im Gebrauche der Modi.“ Die Fassung der Regeln und Anmerkungen ist angemessen, selten begegnen Stellen, die zu unbestimmt sind, um bei dem Schüler einen deutlichen und darum haftenden Eindruck zu hinterlassen. Hierher gehört § 473 Anm. 1, wo von dem Abl. abs. bei den Verben gehandelt wird, welche mit einem Prädikatsnomen verbunden sind. Wenn am Anfang die Möglichkeit dieses Gebrauches gelehrt und durch drei Beispiele belegt wird, dann hat die am Schlufs stehende Warnung „doch wird es besser vermieden“ ihre Kraft verloren.

In der Formenlehre sind noch manche Ausscheidungen von Einzelheiten zur Vereinfachung möglich und wünschenswert, der Verf. hat hier die Forschungen von C. Wagener noch nicht gebührend berücksichtigt. Ich zähle im folgenden einiges auf, ohne alles erschöpfen zu wollen. Der Vokativ *geni* zu *genius* ist zu streichen, er findet sich, wie Wagener gezeigt hat, nur einmal bei Tibull und läfst sich hier durch das Metrum erklären. Da *Darius* mit den Vokativen *Darie* und *Dari* erst spät vorkommt, so

braucht der Schüler davon nichts zu erfahren, sondern nur *Dareus* zu lernen. *Lacer* erscheint nicht in klassischer Prosa, dafür *laceratus*, *prosper* tritt erst spät statt *prosperus* auf, *adulter* ist entbehrlich, dadurch vereinfacht sich die bezügliche Regel über die Wörter der zweiten Deklination, bei denen das *e* stammhaft ist. In der ersten Deklination hat der Verf. sich nicht entschliefsen können, die Erwähnung der poetischen Genetivform *āi* wegfallen zu lassen. In der dritten Deklination können sowohl bei den Regeln über die Kasusbildung wie bei den Geschlechtsregeln noch mehrere Wörter entfernt werden; selbst *linter* ist entbehrlich, wenn der Schüler es auch später im Livius liest, *glis* begegnet ihm aber in seiner Lektüre gar nicht; *septentrio, scipio, uber*, *papaver*, *fornix*, *calix* und andere sollten endlich aus den Reimregeln, die doch zu fester Aneignung bestimmt sind, entfernt werden. Die Reimregeln selbst, deren Fassung in der ersten Auflage ich beanstanden mufste, sind trotz der Umarbeitung und Verkürzung noch sehr verbesserungsbedürftig. Bei *eo* ist die Perfektform *ivi* ganz zu beseitigen. Die verkürzten Formen von *edere* behandelt Goldbacher ausführlich und erklärt auch ihre Entstehung (ohne Bindevokal und mit Ersatzdehnung), sie haben aber für eine Schulgrammatik nur geringe Bedeutung, da *edere* bei Caesar überhaupt nicht vorkommt und bei Cicero nur der Infinitiv verkürzt sich findet. — Den Abschnitt über die Komparation des Adjektivums hat der Verf. mit Recht sehr vereinfacht, besonders auch den über den Ersatz des Superlativs handelnden Teil, die Steigerungen der Grade werden erst später in der Syntax nachgetragen und hier auch *vel* unter den Verstärkungen des Superlativs aufgeführt. Dieses Wort hat aber nach den Untersuchungen Wölfflins (Lateinische und romanische Komparation) auf Grund seiner Bildung aus *velis* = *si vis* vielmehr beschränkenden Sinn.

Ich schliefse meine Besprechung mit der Anerkennung, dafs die Goldbachersche Grammatik ein tüchtiges und treffliches Werk ist und durch die Neubearbeitung an Brauchbarkeit für die Schule sehr gewonnen hat.

Halle a. S. W. Fries.

Ellendt-Seyfferts Lateinische Grammatik. Dreiunddreifsigste Auflage. Bearbeitet von M. A. Seyffert und W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. IV u. 332 S. 2,80 M.

Die Abweichungen der neuen Auflage von der vorhergehenden, zum Teil auf Erinnerungen von Devantier in dieser Zeitschr. 1888 S. 522 f. beruhend, sind, von den unwichtigsten abgesehen, folgende.

§ 12 ist hinzugefügt: „ihrer Quantität nach.“ — § 28 Anm. 2 fehlt jetzt unter denen, die im Gen. Pl. *-um* haben, mit Recht *amphora*; ebenso konnte m. E. *drachma* beseitigt werden. —

§ 32 Anm. ist zum Zweck der Weglassung von *lacer* und *prosper* die Reimregel verändert; vgl. Neue II[2] S. 3. — § 33 sind die Formen *dii* und *diis* neu, dagegen *dei* und *deis* eingeklammert. — § 35 Anm. 3, § 91 g. E. No. 3 und § 218 Anm. 2 ist der Ausdruck etwas gekürzt; dasselbe hätte an vielen anderen Stellen geschehen können. — Warum § 66 bei *alīus* noch *alterīus* in Klammern steht, ist mir ganz unerfindlich. — § 73 sind *quinquies decies* und *sexies decies* getilgt. — § 87, 2, a) ist das Plsqpf. *amandus fueram*, welches — wunderbar genug — mindestens schon seit der 10. Aufl. fehlte, hinzugefügt und des zu gewinnenden Platzes wegen die beiden Futura zusammengefafst. — § 90, 2 sind, in Übereinstimmung mit den Konjugationstabellen, bei *capere* die Formen des Imp. Pass. gestrichen; angemessener wäre es gewesen, an ihre Stelle die eines Deponens, etwa *morior*, treten zu lassen, in welchem Falle der gleich folgende Absatz über die Deponentia überflüssig würde. (Auch § 84 IV No. 4 hätte den Tabellen entsprechend abgeändert werden sollen.) — § 91, I, a) 2 ist berichtigt, ebendort g. E. unter No. 5 *mulgere*, da es im Verbalverzeichnis fehlt, und *flectere*, weil dessen Stamm nach dem Vorigen *flec*, nicht *flect* ist, ausgelassen. — § 94 V zeigt jetzt alphabetische Anordnung, dem sonstigen Usus entsprechend. — § 107 sind (nach Devantier) *assentio* und *partio* eingeklammert; ich würde dasselbe für *fenero* und *populo* vorschlagen, *populatus* aber § 290 Anm. 1 erwähnen; vgl. Stegmann § 76. — § 114 steht jetzt als Beispiel *puerulus* und für *stabulum* das häufigere *vocabulum*. — § 124 wird unnötiger Weise in der Klammer *agri omnes et maria* hinzugefügt, welche Stellung das Beispiel vor der Klammer zeigt. — § 125, 2 ist neu *Invitus feci*. — § 139 tritt *praeficere imperatorem exercitui* passend für *pr. i. bello* ein. — § 169 zeigt den Zusatz: „und auch das fragende *quanti*“. — Die Regel über die den Acc. regierenden Präpositionen § 173 ist durch Umstellung rhythmischer geworden und infolge dessen in den weiteren Angaben, die übrigens weder alphabetisch noch in der der Regel entsprechenden Reihenfolge geordnet sind, *trans* zuletzt gesetzt. — Ebendort ist s. v. *ad* hinzugefügt: *ad verbum* wörtlich. — § 193, 1 hat passend der letzte Satz eine andere Stelle erhalten. — § 213 a. E. würde statt des neuen Zusatzes „Das Neutrum steht im Plur. *optima quaeque*“ richtiger sein: „Das Neutrum steht bald im Plur. *optima quaeque*, bald im Sing. *optimum quidque*.“ — § 220 ist durch Beseitigung des Ausdruckes Futurum coniugationis periphrasticae für Coniugatio periphrastica verbessert. — § 258 ist das erste Beispiel mit einem passenderen vertauscht worden. — § 280 werden jetzt Wort- und Satzfragen unterschieden, damit der letztere Ausdruck, der schon bisher § 281 stand, erklärt werde; besser wäre, wie mir scheint, jene Unterscheidung nicht eingeführt und § 281 abgeändert worden. — § 289 ist das Beispiel *Ariovistus ait etc.* mit Recht gestrichen, da

der Acc. c. inf. keinen Nebensatz bildet, wäre jedoch passend in § 288 aufgenommen worden; aus gleichem Grunde aber müfste auch nachher *Ab L. Roscio etc.* beseitigt werden. — Ebendort ist der Abschnitt D ein wenig verändert. — § 296 steht jetzt nach § 176 *in Cretam* für *Cretam.* — § 299 Anm. 2 ist der Zusatz „und Part. Perf. eines Deponens" richtig; aber man könnte den Ge. „eines Deponens" auch zu „Part. Futur. Act." ziehen. — § 313 A. 3 Absatz 3 ist berichtigt. — Anhang I § 2 g. E. sind *quando* und *quandoquidem* weggelassen.

Obgleich die aufgezählten Veränderungen das Streben der Herausgeber, ihr Buch auch in dieser Auflage zu vervollkommnen, beweisen, so darf doch nicht unerwähnt bleiben, dafs sie, auch ohne umfangreichere Veränderungen vorzunehmen, bei genauerer Durchsicht vor dem Druck noch mancherlei zu verbessern gefunden haben würden. Dazu gehört zunächst die mangelhafte Interpunktion, welche sich schon in der 30. Auflage findet und immer noch des Korrektors harrt (störend ist namentlich das Fehlen des Kommas S. 104 Z. 18 vor „jedoch"). Dazu gehören ferner Ungleichmäfsigkeiten im Druck, falsche Quantitätsangaben, Druckfehler und andere Ungenauigkeiten, welche die vorliegende Auflage sämtlich mit der 30. gemeinsam hat. Ich zähle dieselben der Reihe nach hier auf; dafs ich bei einem Schulbuche auch auf sie Gewicht lege, wird mir hoffentlich bei keinem Einsichtigen den Vorwurf der Kleinigkeitskrämerei zuziehen. S. 18 Z. 12 v. u. l. die Adj., S. 33 Z. 11 v. u. l. Indeclinabilia st. indeclinabilia, S. 46 Z. 20 l. Nach st. nach, S. 89 Z. 4 l. *rūtum* st. *rŭtum*, S. 94, Z. 3 fehlt der Inf. *micare*, S. 122 Z. 20 l. „das" oder „welches" st. „was", S. 123 Z. 3 l. *cēterum* st. *cĕterum* und gleich nachher *cĭtŏ* st. *cĭtō* (vgl. Anhang I § 2), S. 140 Z. 10 v. u. l. Die st. die, S. 157 Z. 3 l. Teilnahme st. Teilname, S. 159 Z. 4 v. u. l. *omnium* st. *ommium*, S. 161 Z. 15 v. u. l. Über st. Uber, S. 166 Z. 5 v. u. tilge die 1, S. 174 Z. 20 l. „je — um so, desto" st. „je, um so — desto", S. 178 Z. 19 l. *rem* st. *ream*, S. 225 Z. 12 l. Mit st. mit, S. 267 Z. 17 v. u. l. statt st. Statt, S. 282 Z. 20 l. *Eadem* st. *Eadam*, S. 292 Z. 4 l. kurz st. lang (letzteres seit vielen Auflagen infolge nachlässiger Änderung der früheren Fassung, wie sie z. B. die 18. Auflage bietet), S. 304 Z. 13 v. u. l. in st. In.

Zu gröfseren Änderungen haben sich die Herausgeber seit der 30. Auflage nicht entschliefsen können, indem sie sich der Unbequemlichkeiten, welche durch fortwährende Umgestaltungen in den neuen Auflagen der Lehrbücher beim Unterrichte entstehen, wohl bewufst waren. Aber die Rezensionen, welche seit dem Erscheinen jener Auflage das Buch einer Kritik unterzogen haben, und sonstige Schriften weisen nach des Ref. Ansicht nach, dafs auch zahlreiche gröfsere Partieen der Verbesserung bedürfen;

auf anderes hätten die Herausgeber durch die in den letzten Jahren erschienenen Konkurrenzarbeiten aufmerksam gemacht werden sollen. Es scheint daher dem Ref. sehr zweifelhaft, ob die Grammatik von E.-S., wenn ihre Herausgeber nicht bald zu durchgreifenderen Änderungen schreiten, die dominierende Stellung, welche sie wenigstens bis vor kurzem an den Gymnasien Norddeutschlands einnahm, noch lange wird behaupten können.

Frankfurt a. O. H. Eichler.

---

1) August Scheindler, Lateinische Schulgrammatik für die österreichischen Gymnasien. Wien und Prag, F. Tempsky, 1889. XII u. 212 S. geb. 1 fl. 10 kr.

„Die vorliegende lateinische Schulgrammatik hat zum Ausgangspunkt die Verordnung des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 1. Juli 1887, deren zielbewufste und gleichmäfsige Durchführung sie ermöglichen soll", und will auf Grund „sorgfältiger Sammlung des statistischen Materiales das grammatische Material auf die Epoche der lateinischen Sprache beschränken, die durch unsere wichtigsten Schulklassiker repräsentiert wird". Der Verf. „war redlich bemüht, alles für seine Arbeit zu verwerten, was an wissenschaftlichen Erscheinungen für die Präcisierung und Vertiefung der Darstellung Gewinn verhiefs", und „dafs er dieselbe überhaupt durchführen konnte", verdankt er, wie es in der Vorrede heifst, der Gewährung eines einjährigen Urlaubes von Seiten des Kultusministeriums. Demnach sah Scheindler ebensowenig wie die vorgesetzte Behörde seine Aufgabe als etwas Leichtes an[1]); aber war die aufgewandte Zeit nicht viel zu kurz?

Über die Resultate seiner Arbeit, so äufsert sich der Verf. in der Vorrede weiter, würden viele seiner Fachgenossen ebenso staunen wie er selber; denn obwohl durch die Arbeiten von Harre, Stegmann, Heynacher, Lupus u. a. die lat. Schulgrammatik ein wesentlich verändertes Aussehen erhalten habe, so sei doch durch seine neuerliche Durchmusterung, die in erster Linie auf die Autoren selbst zurückgegangen, aber auch durch Neue, Koffmane und Merguet wesentlich unterstützt worden wäre, nicht minder vielen sprachlichen Einzelheiten in der Schulgrammatik

---

[1]) P. Hellwig hätte beide freilich eines Besseren belehren können: „Harre begründet das späte Erscheinen des so lange erwarteten zweiten Teiles seiner lat. Schulgrammatik mit der Gröfse der Arbeit, die zu überwältigen war; mehr als ein halbes Schock Namen von Gelehrten zählt er auf, deren Schriften und Werke er benutzt hat. Wir müssen gestehen, dafs wir für ein so mühevolles Werk die Abfassung einer lat. Schulgrammatik in der heutigen Zeit nicht gehalten hätten. Wir hätten gemeint, mit Zugrundelegung etwa zweier wissenschaftlicher Grammatiken unserer eigentlich wissenschaftlichen Aufgabe genügt zu haben . . . "So zu lesen Berliner Phil. Wochenschr. 1889 Sp. 639. Vgl. dagegegen Wochenschr. f. klass. Phil. 1889 Sp. 920.

entweder ganz der Platz entzogen oder nur eine ganz untergeordnete Stellung zuerkannt.

Ich mufs gestehen, ich habe bei sorgfältiger Durchmusterung keine staunenswerten Resultate gefunden, es müfsten denn die drei Punkte sein, auf welche Scheindler in der Vorrede ausdrücklich hinweist, nämlich die Streichung des Inf. Fut. Pass., die Streichung des Supinums (in der Formenlehre) und die abweichende Behandlung des Genus der Wörter auf *o*.

Der Inf. Fut. Pass. wird gestrichen, weil er in allen Schriften der Prosa-Autoren nur 24 mal sich finde und zwar bei Cäsar nur 2 mal, bei Cicero (nach Abzug der Wiederholungen und der von der Schule ausgeschlossenen Werke) nur 5 mal; die Zahl der in der Schule wirklich vorkommenden Fälle sei höchstens auf 6 zu schätzen. In Wahrheit aber erscheint dieser Infinitiv allein in den Briefen ad Atticum mindestens 23 mal von 20 verschiedenen Verben[1]) und auch sonst bei Cicero häufig genug (vgl. Harre Wortkunde S. V, Wagener N. Phil. Rdsch. 1889 S. 140), bei Cäsar nicht 2 mal, sondern 5 mal[2]). Die Umschreibung mit *fore ut* ist schwerlich dafür häufiger. „Ohne statistische Grundlage nach subjektivem Ermessen vorzugehen, wäre ein Herumtappen im Finstern", sagt der Verf. in der Vorrede; aber auf Grund so unzureichender Statistik vorzugehen, ist doch nichts anderes. Der gebräuchliche Inf. Fut. Pass. wird in die Syntax verwiesen und in einer Anmerkung zum Supinum auf 2½ Zeilen abgethan; der ganz ungebräuchliche Imperat. Pass. wird zwar nach meinem Vorgang aus dem Paradigma entfernt, aber doch hinterdrein auf 6 Zeilen behandelt[3]).

Auch das Supinum findet bei Scheindler in der Formenlehre keine Gnade. Gesetzt, dafs seine Statistik richtig ist (warum hat er übrigens nicht die Programme von Richter oder den Auszug bei Draeger II 824 ff. benutzt?), und gesetzt, dafs das Supinum bei Nepos nur 14 mal[4]), bei Cäsar nur 15 mal, bei Sallust nur 20 mal, bei Livius I. II. XXI nur 19 mal, bei Horaz nur 10 mal vorkommt, so würde doch diese Anzahl zur Aufnahme der Form

---

1) Auch ad Att. IV 16, 5 *absolutum iri;* VI 2, 6 *actum iri*; X 1, 3 *attractum iri*. Zu Wagener a. O. — Merguet läfst hier den Grammatiker wie auch sonst nicht selten im Stich.

2) Caes. BG. V 36, 2 *nocitum iri*; VII 66, 5 *spoliatum iri*; VII 11, 4 und BC. III 42, 3 *ductum iri*; BC. I 71, 4 *datum iri* (Meusel I Sp. 1017 f.).

3) Die Formen *tollitor* und *appellantor* (*Regio imperio duo sunto iique consules appellantor*) bei Cic. leg. II 60 und III 8 und *miscentor* bei Hor. carm. III 19, 12 beruhen auf falscher Konjektur. Die Formen auf *re* Verg. Aen. II 707 u. ö. (Draeger I 300) und Liv. I 47, 5 haben nie passiven, sondern medialen Sinn und gehören zum Imperativ der Deponentia. Scheindler hätte die Anmerkung von H. J. Müller Ztschr. f. d. GW. 1885 S. 436 beachten sollen, auf welche ich in der Vorrede verweise.

4) d. h. Nepos braucht das Supinum im ganzen 22 mal (von 14 Verben); vgl. Lupus S. 187. Scheindlers Zusammenzählung: „Summa 104 Formen von diesen 70 Verben" ist also unrichtig.

nötigen, ganz abgesehen davon, dafs dieselbe für die Bildung und das Verständnis des unveränderlichen Inf. Fut. Pass. notwendig ist. Warum hat denn Scheindler nicht lieber mit mir die 3. Person des Imperativ in dem Paradigma gestrichen, die doch, das adverbiale *esto* ausgenommen, in der Schullektüre bedeutend seltener, in der prosaischen nur vereinzelt vorkommt und deren Aufnahme den Anfänger nur zu Fehlern verleitet? Dafs man das Supinum in Sexta und Quinta nicht syntaktisch einüben soll, ist auch meine Meinung; ich habe daher das Deutsche nicht hinzugefügt, schon um Fehler wie *audeo pugnatu* unmöglich zu machen.

Das Part. Perf. ist freilich nicht vom Supinum abgeleitet, aber ebensowenig das Part. Fut. vom Part. Perf. Darum braucht man sich nicht gegen die lediglich praktischen Rücksichten dienende Aufstellung der Supinstammform zu erklären; ich würde das gleichlautende Part. Perf. im Neutrum vorziehen (das Neutrum wegen der Intransitiva), wenn ein kurzer Name dafür zu Gebote stände. Wenn nun Scheindler lernen läfst *do, dare*[1], *dedi, datus, a, um, daturus, a, um* — *aspicio, aspicis, aspexi, aspectus, a, um, aspecturus, a, um* — *curro, currere, cucurri, cursum est, cursurus, a, um*, so erklärt das Wagener a. O. S. 139 mit Recht für eine Erschwerung.

Was den dritten Punkt betrifft, so geht die Regel: „Die Wörter auf o sind Feminina, ausgenommen ordo, sermo und Konkreta wie leo" in der Hauptsache auf Bromig zurück, wie Wagener a. O. bemerkt. Sie ist gewifs praktisch und für den Quintaner ausreichend; aber auf Ausnahmen wie *testudo* (Nep. Cäs. Cic. Sall. Liv. Ov. Verg. Hor. Tac.) und *Carthago* könnte wohl in einer Anmerkung hingewiesen werden, und den Wörtern *legio, munitio, regio* wird der Schüler leicht das Genus der Konkreta geben.

Nach den vorhandenen Vorarbeiten war es nicht schwer, eine gute Formenlehre zu schreiben, und bei dem zuversichtlichen Ton der Vorrede sollte man um so weniger erwarten, bei Scheindler so viel Einzelheiten zu finden, die der Verbesserung bedürftig sind. Ich begnüge mich, nur einiges anzuführen, und übergehe das, was schon Wagener N. Phil. Rdsch. 1889 S. 139ff. hervorgehoben hat.

Die Regel von der Positio debilis vor Muta cum liquida stimmt nicht zu § 2, wo *f* nicht zu den Mutä, sondern zu den Spiranten gezählt wird. — In den Genusregeln sind manche klassischen Wörter gestrichen, was ich nicht tadeln will; aber wenn man z. B. *fascis* aufnimmt, darf man doch unmöglich *pulvis* weglassen. — S. 12 steht *faux* statt *fauces*. — S. 29 steht *duum* fettgedruckt neben *duorum*[2]; ebenda ist *duarum*, wohl nur aus

---

[1]) Den Inf. gleich hinter das Präs. zu stellen ist gut und praktisch. Wenn nur das Herkommen nicht wäre!

[2]) *duum* ist, abgesehen von *duumvirum*, unklassisch (Caes. BG. III 17, 5

Versehen, eingeklammert. — *binum* u. s. w. steht nicht für *binarum*, so wenig wie *ducentum* für *ducentarum* (ganz vereinzelt ist *septenum amphorarum* bei Columella); vgl. Neue II³ 329. — *aliquis* wird nicht blofs in affirmativen Sätzen gebraucht; vgl. Harre Syntax § 162 A. 3. — Für *quoquam* heifst es oft, aber nicht „gewöhnlich" *ullo*; denn *quoquam* ist bei Cic. keineswegs selten, vgl. Seyff.-Müller zu Lälius 356. — Warum *quidam*, *quaedam*, *quiddam*, *quivis*, *quaevis*, *quidvis* mit Femininform, dagegen *quis*, *quid*, *aliquis*, *aliquid*, *quisque quidque*, *unusquisque*, *unumquidque* ohne Femininform als substantivisch bezeichnet wird, ist mir nicht klar. *Quis gravida est?* dürfte man im klassischen Latein so wenig gesagt haben wie *quis mulierum*, sondern *quae mulierum* oder besser *quae mulier* (vgl. Hor. Carm. I 28, 5 *quae tibi virginum*) und *mulier quaedam*, noch weniger *aliquis* oder gar *unusquisque gravida est*. — *sumus* ist nicht aus *esumus* entstanden; die dritte Konjugation sollte man nicht mehr die konsonantische Konj. nennen und den Namen Bindevokal endlich einmal aufgeben. Vgl. Stolz § 99. § 100. — Statt *abdo* durfte nicht das seltene *abscondo* (vgl. Wagener Hauptschwierigkeiten der lat. Formenl.), am wenigsten mit der Perfektform *abscondidi* angeführt werden. — Ebensowenig durfte Sch. S. 54 und 95 das seltene *antesto* aufnehmen (vgl. Nipperdey-Lupus zu Nep. Arist. I 2, wo Tac. Ann. II 33 nachzutragen ist), welches besser *antisto* geschrieben wird (vgl. Georges Wortformen) und übrigens *antistiti* bildet (Cic. de inv. II 2)[1]. — Die vereinzelt vorkommenden und nicht mustergültigen Formen *iuvaturus* (bei Sallust 1 mal und bei Spät.), *secaturus* (nur Colum. 1 mal), *sonaturus* (nur Hor. Sat. I 4, 44)[2], *indulturus* (Ulpian und Cyprian) läfst Sch. unter den a verbo mitlernen; aber das ciceronische *fruiturus* wird mit der Bemerkung „selten" eingeklammert und das ciceronische *cogniturus*, das ciceronische *quieturus* gar nicht erwähnt. — S. 58 wird *taeduit*, *miseruit*, S. 74 *oppertus sum* gelehrt. — *pando* (aufser *passus*), *verro* und *procudo* sind nach Sch. dichterisch (vgl. dagegen Cic. Tusc. IV 9, V 76 u. Cic. parad. 37 sowie Cic. de or. III 121 nebst ad Att. XV 27, 2); aber das unklassische *paveo* wird nicht als solches bezeichnet. — *suesco* wird

hat *β duorum*) und begegnet 3 mal bei Sallust, öfter bei Livius (doch nicht I. II. XXI) und Tac. Hist. IV 57, sonst nicht bei Schulschriftstellern. Neue I³ 278.

[1]) Die herkömmliche Regel über die Perfektbildung der Komposita von *sto* ist also falsch.

[2]) *sonaturus* bei Horaz a. O. hat man wie *intonatus* (Hor. Epod. II 51) und *resonarint* (bei Hor. Sat. I 8, 41 Konjektur; sonst nur bei Manil. und Hieron. 1 mal) zu beurteilen, d. h. wie *sonavi*, *personavi*, *cubavi*. Nach *sonui*, *insonui*, *personui* kann man unbedenklich mit Porphyr. zu Hor. Carm. I 20, 5 *resonui* bilden. Übrigens kommt von *sono*, *consono*, *persono* so wenig wie von *resono* ein Supinum vor. Darnach würdige man die Darstellung von E.-S[30] (1886): „*sono*, *sonui*, *sonitum*, *sonare*, *sonaturus*. Komp. ebenso: *consono*, *persono*; aber *resono* hat *resonavi* und bildet kein Supinum!"

in eckige Klammern gesetzt und überhaupt ungebräuchlich genannt; es steht aber z. B. Tac. Ann. II 44 und 52. — „*lino* dichterisch" wird ohne *levi* (Horaz) und *litus* (Vergil) aufgeführt, übrigens hat auch der für Sch. mustergültige Livius das Wort; dagegen findet man bei *linquo* das nirgends vorkommende *lictus* und *licturus*. — *pango* soll heifsen „ich schliefse einen Vertrag". — Wenn *volam* (Cic. leg. II 41 u. s.), *voles* u. s. w. und *nolet* (z. B. Cic. ep. VI 6, 9), *malet* (z. B. Cic. de or. III 142) vorkommt, so ist es doch nur Zufall, wenn die 1. P. S. *nolam* und *malam* ohne Beleg ist. Sch. durfte daher diese Formen nicht in eckige Klammern setzen oder er hätte konsequenterweise das auch z. B. bei dem ebenfalls unbezeugten Gen. Pl. *marium* von *mare* auf S. 11 thun müssen; vgl. Ztsch. f. d. GW. 1886 S. 357. — Die Part. *volens* und *nolens* fehlen nicht, sondern sie sind unklassisch: *Phoebus volentem proelia me loqui* Hor. Carm. IV 15, 1 u. s., *me nolente* Tac. Dial. 11 u. s. — „Cicero sagt non queo". Das bezieht sich doch nur auf die 1. Person und kann Zufall sein; sonst verschmäht Cic. *nequeo* nicht, vgl. rep. VI 19, de or. II 303, or. 220, Cat. m. 38, div. II 96, div. I 119 u. s. Die Form *nequeo* steht Hor. Sat. II 1, 17 u. s. Jedenfalls gehört auch die richtig gestellte Bemerkung nicht in eine Schulgrammatik. — „Von fari findet sich in Prosa nur fando durch Sagen, adfatur er spricht an." Das ist falsch. Cicero hat aufser *fando* (übrigens nur Quinct. 71 u. nat. deor. I 82) und *affatur* (Cat. m. 1) auch *fatur* (Tim. 40), *affari* (Cat. m. 1), *affatus* (Brut. 13 u. 253, div. II 50), *praefamur* (ep. IX 22, 4), *praefabantur* (div. I 102), *praefati sumus* (Tim. 37), *praefandus* (fin. II 29, ep. IX 22, 4), *effabimur* (acad. II 97), *effatam esse Pythiam* (div. I 81 vgl. leg. II 21), *effari* (dom. 141), *effandum* (ad Att. XIII 42, 3). — „Bei den Dichtern sind noch im Gebrauche: fatur, fabor, fatus, a eram." Ebenso ungenau. Der Imperativ *fare* steht bei Vergil öfters und bei Ovid; *fari* bei Vergil und Horaz öfters; *fanti*, *fandi* und *fatu* bei Vergil, vgl. Georges Wortformen.

Doch genug von der Formenlehre. In der Syntax ist noch mehr auszusetzen. Scheindler hat sich nicht streng an die Latinität des Cicero und Cäsar gehalten. „Und doch sind der Willkür Thür und Thor geöffnet, wenn man nur einen Finger breit von dem Grundsatz der ausschliefsenden Klassizität abweicht. Lasse ich Sallust gelten, so komme ich auf Varro und Cato; billige ich Livianisches Latein, so stehe ich in nächster Nähe des Vergil, ja vielfach auf gleichem Standpunkt wie er: wo soll das in der Schule hinführen?" (Schmalz in der Rezension der Scheindlerschen Grammatik Badische Schulblätter 1889 S. 115). Aufserdem finden sich Singularitäten, Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten in nicht geringer Zahl. Nur einige Beispiele.

Das deutsche „man" wird nach Sch. auch durch die 2. Sing. Indik. wiedergegeben und diese durch Madvig Bemerkungen

S. 73 (Gramm. § 370) längst abgethane Annahme durch das nicht antike Beispiel *Si vis pacem, para bellum* gestützt. — „Ist milia Subjekt, so richtet sich das Prädikat im Genus gewöhnlich nach dem Genitiv der Benennung: Hominum milia VI castris egressi sunt.“ Das ist selbst bei Livius selten; gewöhnlich heifst es bei ihm und in klassischer Prosa durchweg *hominum milia VI caesa sunt*, vgl. Weifsenborn zu Liv. X 34, 3; Richter Progr. Oldenburg 1880 S. 41 ff. Das vereinzelte Beispiel bei Caes. BG. I 27, 4 erklärt sich durch den Zwischensatz und durch die Bedeutung der Participia. — „Ist das Prädikat vorangestellt, so stimmt es mit dem zunächst stehenden Subjekte allein überein.“ Das geschieht oft, aber ebenso oft auch nicht; vgl. *consecuti sunt hos Critias, Theramenes, Lysias* Cic. de or. II 93 bei Anz S. 3, wo noch 21 Beispiele aus Cic. angeführt werden[1]). Und Scheindler schlägt sich durch sein eigenes Beispiel, das er unmittelbar vorher giebt: *Errastis, Rulle, tu et nonnulli collegae tui.* Überhaupt mufs der ganze § 100, wo als erstes Musterbeispiel *Aetas, metus me prohibent* erscheint, gründlich umgearbeitet werden. — Dafs *summus, medius* u. s. w., wenn sie nur einen Teil bezeichnen, stets vor dem Substantiv stehen, ist unrichtig; vgl. *in colle medio* Caes. BG. I 24, 2, Cic. Verr. V 161, ad Quint. fr. II 3, 6; *in hac insula extrema* Cic. Verr. IV 118; *in colle summo* Caes. BG. VII 69, 1. — Sätze wie *Vei oppidum concrematum est* auf S. 91 (gebildet nach Plin. h. n. II 139) dürfen nicht in besonderer Regel als mustergültig hingestellt werden; vgl. Harre Synt. § 9, 2. Für die Schullektüre kommt wohl nur Liv. II 33, 9 *Corioli oppidum captum* (ohne *est*) in Betracht; vgl. Liv. XXXVI 10, 11 (Neue I² 637, Kühner II 27). Zudem sagt Liv. XLII 54, 1 *Mylae, proximum oppidum, ita munitum ut .., non portas claudere regi satis habuerunt, sed .. iaculati sunt.* — „despero de salute verzweifle an; aber transitiv im Part. Perf. Pass.: salute desperata.“ Die Einschränkung gilt für Cäsar, aber nicht für Cicero: *Huius salus desperanda est* Lael. 90, *honorem desperasse* Mur. 43, Cat. II 19, Mil. 56 und sonst. — S. 99 war *abhinc* nach den in der Vorrede geäufserten Prinzipien zu streichen; vgl. Harre Synt. S. 59 Note 2 auf Grund der Arbeit von Ploen im Archiv f. lat. Lex. IV 109 ff. — *interest ad* wird nicht erwähnt, aber *interest ut* wird angeführt und zwar an erster Stelle. — Dafs sich *refert* nie mit dem Genetiv der Person verbindet, durfte Sch. von seinem Standpunkt aus nicht behaupten; vgl. Krebs-Schmalz Antibarb. II 446. — Hätte Sch. die in seiner Vorrede erwähnte Abhandlung von Hartmann (Archiv III 337 ff.) beherzigt, so würde er von *futurum sit, ut* geschwiegen haben. — Manches ist ganz unzureichend behandelt, z. B. der Coni. potentialis § 177.

---

[1]) Übrigens hat Cic. auch *consulibus Tuditano et Cethego* (Cat. m. 10). Zu Anz Progr. Quedlinburg 1884 S. 4 und S. 10.

Das Gesagte mag genügen. Der Leser wird wissen, was er von der Lobpreisung in der Ztschr. f. d. österr. Gymn. 1889 S. 427 zu halten hat, wonach Scheindlers Grammatik „durch ihre Kürze und Einfachheit, durch ihre wissenschaftliche Gediegenheit und praktische Verwendbarkeit alle bisher erschienenen Schulbücher der lat. Grammatik überragt." Die Anlage des Werkes ist nicht übel, aber im einzelnen bedarf es einer gründlichen Nachprüfung und durchgehenden Verbesserung.

2) W. Scheele's Vorschule zu den lateinischen Klassikern. Erster Teil. Formenlehre und Lesestücke. 21. neu bearbeitete Aufl., besorgt von C. Meifsner. Berlin, Friedberg und Mode, 1889. VIII u. 254 S.

Die Formenlehre bedurfte, wie der Herausgeber in der Vorrede versichert, einer gründlichen Neubearbeitung; es galt „die jetzigen Forderungen der Wissenschaft zu berücksichtigen, den grammatischen Lehrstoff zu beschränken und in möglichst übersichtlicher Form darzustellen." Aufserdem war Meifsner bestrebt, „alles Unklassische, das sich vielfach in den Übungssätzen vorfand, zu beseitigen."

Für eine neue Auflage bemerke ich Folgendes. Nicht blofs die „echt römischen" Eigennamen auf *ĭus* haben im Voc. *i*; vgl. *Demetri, Pythi* — der Gen. *alīus* ist ungebräuchlich — der Abl. *igni* ist nicht auf die bekannten Verbindungen beschränkt, sondern überhaupt häufiger als *igne* — für *imparum* ist regelrecht *imparium*, für *celerum* regelrecht *celerium* zu bilden — *vigilum* und *supplicum* sind Substantiva — für *verber* ist *verbera* und für *vicesimus unus* vielmehr *vicesimus primus* zu lehren. Zu tilgen sind als unklassisch *margo*, das übrigens ebenso gut als fem. bezeugt ist, *impos, deses, sospes, degener*[1]), *gracillimus* (ganz vereinzelt) und *iuvaturus* — als überflüssig (mindestens für diese Stufe) *deabus, filiabus*, Voc. *deus*, Gen. *talentum* (nicht talentūm!), Gen. *Didus*, Acc. *Lacedaemona*[2]), ferner Wörter wie *cometes, dynastes* und das bei Nepos und Cäsar gar nicht, bei Cic. nur selten vorkommende *fluvius*. Verkehrt ist die Regel, dafs die Städte- und Ländernamen sämtlich fem. seien; über „tolle me, mu, mi, mis" hat sich längst Perthes gebührend ausgesprochen. Dafs *supellex* und *preces* fem. sind, kann man S. 17 nicht erraten. Vgl. Ztsch. f. d. GW. 1883 S. 435, 1885 S. 91, 1886 S. 357 f., 1887 S. 449 f. und über imparium Neue-Wagener II S. 129 f., über vicesimus primus II 318.

Weifsenburg i. E. Paul Harre.

---

1) Übrigens wird *degenerum* von Neue und Georges nicht bezeugt; ebensowenig *uberum*.

2) Dafs nur *aer, aether, Salamis* und *Lacedaemon* den Acc. auf *a* bilden, ist unrichtig, wie ich schon bei anderer Gelegenheit hervorgehoben habe. Cicero hat noch mindestens zehn, Nepos noch sechs andere Formen auf *a*, Cäsar *Tauroenta*.

1) P. Harre, Hauptregeln der lateinischen Syntax nebst einer Auswahl von Phrasen. Mit Verweisung auf die Grammatik von Ellendt-Seyffert zusammengestellt. Zwölfte, verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. 124 S. kart. 1,20 M.

Nur wenige der in den letzten Jahrzehnten erschienenen Schulbücher haben einen so grofsen Beifall und eine so weite Verbreitung gefunden wie die Harreschen Hauptregeln. Sie sind zum ersten Male im Jahre 1876 erschienen, und heute liegt bereits die 12. Auflage vor. Die Eigentümlichkeiten des Büchleins, die ausschliefsliche Berücksichtigung des regelmäfsigen cäsarianischen und ciceronianischen Sprachgebrauches — Singularitäten sind nur in den Anmerkungen sub linea erwähnt —, die unbedingte Zuverlässigkeit der grammatischen Angaben, die häufige Ersetzung der Regel durch Formelbeispiele (z. B. *admoneo te de re*, aber *id te admoneo*), die Klarheit und Knappheit der unentbehrlichen Regeln und endlich der lehrreiche Anhang mit den grammatisch-stilistischen Phrasen, sind so allgemein bekannt und als Vorzüge anerkannt, dafs eine eingehendere Besprechung derselben überflüssig erscheint, zumal sie schon bei der Rezension der 7. Auflage vom Ref. in dieser Zeitschr. 1883 S. 542 ff. genügend hervorgehoben sind. Ich beschränke mich deshalb darauf, einige wichtigere Punkte zu erwähnen, in denen sich die neueste Auflage von den früheren unterscheidet.

Zunächst sind die letzten versifizierten Regeln, die sich aus der 1. Auflage noch erhalten hatten, durch kurze Regeln in prosaischer Form mit den nötigen Formelbeispielen ersetzt worden. Ferner hat der Verf. dadurch eine noch gröfsere Übersichtlichkeit zu erzielen gewufst, dafs er die Formelbeispiele, soweit es die Rücksicht auf den Raum erlaubte und das praktische Bedürfnis erforderte, kolumnenartig, das lateinische Beispiel links, die deutsche Übersetzung rechts, untereinander gestellt hat.

Wichtiger sind die Änderungen im einzelnen: § 3 ist in der Regel über die Kongruenz des Prädikats bei mehreren Subjekten der zweite Absatz, welcher lehrte, dafs bei lebenden Wesen von verschiedenem Genus das Prädikat im Masculinum, bei Sachen von verschiedenem Genus im Neutrum Pluralis stehe, gestrichen, und dafür heifst es in Anm. 1: „Wähle den Anschlufs an das nächste Subjekt, wenn das Prädikat zwischen den Subjekten steht, wenn die Kongruenz im Genus Schwierigkeiten macht, wenn die Subjekte durch disjunktive oder korrespondierende Konjunktionen getrennt sind, wenn die Subjekte Abstracta oder Kollectiva sind.“ — § 9 wird gelehrt, dafs abgesehen von Zahl- und Artbestimmungen, wo man den Genetiv setze, der Ablativus qualitatis dem Genetivus qualitatis vorgezogen werde. — § 15 ist statt *nihili esse* gesetzt *pro nihilo esse*. — § 16 sind die früher aufgeführten Wendungen *duobus milibus sestertium*, *octupli*, *minoris damnare* gestrichen. — § 21 ist gestrichen *de re convenit*. — § 26

ist eine andere Anordnung vorgezogen. Es sind zusammengestellt:

doceo te artem, doceo te de re, *erudio te arte; te certiorem facio de re;*		*celo te de re;*
erudior arte, *disco artem;*	*certior fio de re;*	*celor de re.*

Doceo, celo aliquem cladem ist nur in einer Anmerkung sub linea erwähnt. — § 27 sind an die Spitze gestellt diejenige Verba des Forderns, Bittens und Fragens, welche die Person mit *a* bei sich haben. Die übrigen Konstruktionen dieser Verba sind in den beiden folgenden Absätzen in kleinerem Druck angegeben. *Sciscitor* und *percontor* sind ganz gestrichen. — § 33 ist *conducere, locare* und *se locare* gestrichen. — § 42 ist *hic liber mihi opus est* gestrichen und die persönliche Konstruktion auf Fälle wie *multa mihi opus sunt* beschränkt. — § 47 ist *imprimo* gestrichen, *in naves impono* hinzugefügt, statt *legem in aes* oder *in aere incido* gesetzt *legem in aes incido, lex in aere incisa est,* endlich *advenio in* c. acc. für selten erklärt. — § 49 ist *abhinc tres annos* gestrichen. — § 51 b. ist die Angabe, in der Erzählung heifse „dieser" *is*, gestrichen und dafür eine Bemerkung über die Bedeutung von *iste* eingesetzt. — § 55, A. 1 heifst es statt „Der Infinitiv Präs. und Fut. und die entsprechenden Participia haben auf die Wahl des Tempus keinen Einflufs": „Verbalnomina nach Präteritis gelten selbst als Präterita". — § 57 heifst es statt „Steht im regierenden Satze ein futurischer Ausdruck, so steht im Nebensatze das Futurum exactum, wenn u. s. w.": „Fällt die Handlung des Indikativ-Nebensatzes in die Zukunft, so wird sie durch ein Futurum bezeichnet." — § 58 sind die Regeln über den Konjunktiv Futuri durch folgende Angaben ersetzt: „1. Der coniunctivus futuri II wird durch den coni. perfecti und plusquamperfecti ersetzt. 2. Der coniunctivus futuri I wird durch den coni. praesentis und imperfecti ersetzt, wenn die Handlung als gleichzeitig bezeichnet wird. Ebenso in Finalsätzen, und zwar in der Regel auch nach den Verbis des Fürchtens. 3. Der coniunctivus futuri I wird durch das Particip auf *urus* mit *sim* und *essem* umschrieben, wenn die Handlung als nachzeitig bezeichnet wird." (Richtiger und einfacher erscheint mir folgende Fassung: Fällt eine konjunktivische Handlung in die Zukunft, so hat man zu beachten, ob sie mit der Handlung des Satzes, dem sie sich anschliefst, gleichzeitig ist oder ihr vorausgeht oder ihr nachfolgt:

ist sie	gleichzeitig,	so steht der	Konj. Präs. bez. Imperf.,
„ „	vorzeitig,	„ „ „	Konj. Perf. bez. Plqperf.,
„ „	nachzeitig,	„ „	die Umschreibung mit *urus sim* bez. *essem*.

Anm. In Absichtssätzen einschl. der Furchtsätze gebraucht man auch bei nachzeitigen Handlungen den Konj. Präs. bez. Imperf.). — § 59 ist das bisher nur eingeklammerte *fore ut* c. coni. perf. und plqperf. gänzlich gestrichen. — § 63 b ist eine sehr will-

kommene Bemerkung über den Acc. c. inf. und indirekten Fragesatz innerhalb eines Relativsatzes eingeschoben mit der praktischen Regel: „Statt *de quo* mit folgendem *eum, eius* u. s. w. sagt man *quem, cuius* u. s. w.“ — § 64 ist von den Ausdrücken, die nicht mit dem Nom. c. inf. verbunden werden, gestrichen *nuntiatum est, existimandum* und *putandum est*, *dictum est* „es ist schon erzählt.“ Dagegen ist hinzugefügt: *mihi videtur* „es scheint mir gut.“ — § 67 wird statt *temperare mihi non possum quin* empfohlen *tenere me non possum quin* und *retineri non possum quin.* — § 77 heifst es statt „*ne, num* = ob, *nonne* = ob nicht“: „*ne, num* = ob (ob nicht)“. — § 78, 3 ist hinter *cum* hist. c. coni. impf. und plqperf. hinzugefügt „auch bei regierendem Präs. hist.“ — § 91 sind von den Hauptsätzen, die in der Or. obliqua im Konjunktiv stehen, die Sätze mit dem Coni. potentialis gestrichen. — Endlich sind als sehr selten in eckige Klammern eingeschlossen: § 8 u. 18 *meum est, qui consul sum,* und *mea qui consul sum, interest*, § 23 *aemulari aliquem*, § 47 *abditi in tabernaculis, se (in) silvis occultare, deverti ad hospitem, ad* oder *in villam,* § 51a *is* statt des indirekten Reflexivs, § 67 *fieri non potest quin* oder *ut non, facere non possum quin, mihi non tempero quin.*

Die meisten der im Vorstehenden aufgeführten und zwar fast durchweg zu billigenden Änderungen sind wohl durch die Studien veranlafst, die Harre für seine inzwischen erschienene lateinische Syntax gemacht hat. Vermifst habe ich den Einflufs der gröfseren Grammatik in § 36, wo der Abl. comp. statt *quam* c. acc. noch auf negative und Relativsätze beschränkt wird, in § 83, wo noch die seltenen Umschreibungen mit *futurum esse* und *futurum fuisse* aufgeführt werden, und in § 86, wo *audire* c. part. noch auf den Fall *audio te dicentem* „ich höre dich eine Rede halten“ beschränkt ist. Überhaupt möchte ich den Wunsch aussprechen, dafs in den zu erwartenden ferneren Auflagen sowohl hinsichtlich der Anordnung als der Darstellung des Stoffes ein genauer Anschlufs an die so treffliche gröfsere Grammatik erstrebt werden möchte. Der phraseologische Anhang könnte jetzt, wo die vorzügliche Wortkunde des Verf.s erschienen ist, ganz in Wegfall kommen und dafür ein Auszug aus dem ersten Teile der Grammatik (Formenlehre, Prosodie und Metrik) eintreten.

2) H. Busch, Lateinisches Übungsbuch nebst einem Vokabularium Erster Teil. Für Sexta. Fünfte verbesserte Auflage von W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. IV u. 110 S. geb. 1,40 M.

Das lateinische Übungsbuch für Sexta von Busch, dessen zweite Auflage von seinem jetzigen Herausgeber in dieser Zeitschrift 1884 S. 100f. besprochen worden ist, hat in den von Fries besorgten Auflagen so wesentliche Verbesserungen erfahren, dafs ein erneuter Hinweis auf dieses Hülfsmittel des lateinischen Elementarunterrichtes gerechtfertigt sein dürfte.

Das Busch-Friessche Buch steht in der Mitte zwischen den älteren Übungsbüchern, in denen sich fast nur zusammenhangslose Einzelsätze finden, und denjenigen neueren Übersetzungsbüchern, welche vorzugsweise zusammenhängende Übungsstücke bieten. Auf diesen Standpunkt ist es jedoch erst durch Fries gehoben worden. Denn in seiner ersten Gestalt unterschied es sich inhaltlich von den älteren Übungsbüchern nur dadurch, dafs die Einzelsätze gehaltvoller waren und ein acht Seiten umfassender Anhang mit kleineren Erzählungen beigegeben war. Fries hat nun in der 4. und noch konsequenter in der 5. Auflage „die Einzelsätze innerhalb jedes Stückes nach dem Inhalt gruppiert, damit der Schüler sich beim Übersetzen derselben möglichst in geschlossenen Vorstellungskreisen bewegt und zugleich die mythologischen und geschichtlichen Thatsachen besser im Gedächtnis behält.“ Ferner findet sich eine gröfsere Anzahl zusammenhängender Abschnitte teils nach der ersten (4 Fabeln und Erzählungen), teils nach der zweiten Konjugation (3 Fabeln), teils vor den Deponentia (7 Fabeln und Erzählungen) eingelegt“. Auch ist das erste deutsche zusammenhängende Stück „Über den trojanischen Krieg“ durch einen lateinischen Abschnitt *Ulixes et Polyphemus* ersetzt. Trotz dieser Vermehrung des zusammenhängenden Übersetzungsstoffes ist der Umfang des Buches nicht vergröfsert worden, sondern im Gegenteil von 92 Seiten auf 86 verringert. Dies ist Fries dadurch möglich geworden, dafs er den deutschen Übersetzungsstoff, der in den ersten Auflagen überwog, wesentlich verkürzt hat. Alle diese Änderungen sind zweifellos als Verbesserungen zu bezeichnen, und wer nicht verlangt, dafs der Übersetzungsstoff der Sexta vorzugsweise aus zusammenhängenden Stücken besteht, hat alle Ursache, mit dem Inhalte des gebotenen Übungsstoffes zufrieden zu sein. Eine Vermehrung der zusammenhängenden Übersetzungsstücke in den zu erwartenden weiteren Auflagen dürfte jedoch dem Buche nur zum Vorteile gereichen.

Dieselbe Anerkennung, wie der Inhalt des Übersetzungsstoffes, verdient auch die formelle Beschaffenheit desselben. Die einzuübenden grammatischen Formen kommen in den einzelnen Stücken zahlreich zur Anwendung, und es wird auch reichlich uGelegenheit geboten, früher gelernte Formen wieder aufzufrischen. Der lateinische wie der deutsche Ausdruck ist durchaus angemessen, und im Satzbau ist eine allmähliche Steigerung vom Leichteren zum Schwereren zu rühmen. „Die deutschen Stücke sind nur eine freie Reproduktion der lateinischen.“

Die Auswahl und Anordnung des grammatischen Stoffes ist seit der 1. Auflage mit Recht fast ungeändert geblieben. Die einzige wesentlichere und zwar durchaus zu billigende Änderung besteht darin, dafs seit der 4. Auflage die vierte Konjugation vor die dritte gestellt ist. Alle Unregelmäfsigkeiten einschliefslich der

Ausnahmen der Genusregeln sind mit Recht der Quinta zugewiesen; ebenso werden von den Numeralia und Pronomina nur die ordinalia, cardinalia, personalia, possessiva, demonstrativa, relativa und interrogativa geübt. Die Aufeinanderfolge und Teilung des Stoffes ist gleichfalls angemessen. Auf die Substantiva der 1. (S. 1—3) und 2. (S. 3—6) Dekl. folgen die Adjectiva auf *us* (*er*), *a*, *um* (S. 6—10); daran schliefsen sich die Masculina (S. 10 bis 13), Feminina (S. 13—15), Neutra (S. 15—17) und Adjectiva (S. 17—19) der 3. Dekl., die 4. (S. 20—22) und 5. (S. 22—23) Dekl. Das Hülfsverbum *esse* wird S. 23—28 in 3 Abschnitten (Ind. und Imp. — Konj., Inf., Part. — Komposita), die 1. Konj. S. 30—37 in 5 Abschnitten (Ind. und Imp. Act. — Konj. Act. — Nominalformen des Aktivs — Verb. finitum des Passivs — Nominalformen des Passivs) geübt. Vor die 1. Konjugation ist eingeschoben die Komparation (S. 28—30), hinter dieselbe die Zahlwörter und Fürwörter (S. 38—47). Hieran schliefsen sich die 2. 4. und 3. Konjugation (S. 47—65), und zwar bei jeder Konjugation zuerst das Activum, dann das Passivum, bei der 3. Konj. zuerst die Verba auf *o*, dann die auf *io*. Den Schlufs des grammatischen Pensums bilden die von Adjektiven abgeleiteten Adverbia (in der 5. Aufl. hinzugefügt!) und die Deponentia der verschiedenen Konjugationen (S. 67—78).

Das angehängte Vokabular ist sehr zweckmäfsig geordnet. Diejenigen Vokabeln, deren Flexion geübt werden soll, sind in grammatischen Gruppen (Subst. der 1. Dekl., Subst. der 2. Dekl., Adj. auf *us* (*er*), *a*, *um* u. s. w.) und innerhalb derselben in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt. Ferner sind die Übungsstücke so eingerichtet, dafs in dem ersten Stücke eines Abschnittes nur der erste Teil der entsprechenden Vokabelgruppe, im zweiten Stücke der zweite Teil u. s. w. zur Anwendung gelangt. Durch diese Anordnung haben die Verf. erreicht, dafs der Schüler mit Leichtigkeit ein lateinisches Wort, dessen Bedeutung ihm entfallen ist, auffinden kann und doch nicht bei der Übersetzung eines einzelnen Stückes genötigt ist, sämtliche zu dem betreffenden Abschnitte gehörigen Vokabeln auswendig zu lernen, wie es z. B. bei Ostermann erforderlich ist. Hinter den zu einem bestimmten Stücke gehörenden Substantiven oder Adjektiven sind diejenigen Wörter, besonders Verbalformen und Partikeln, aufgeführt, die zur Übersetzung des Stückes nötig sind.

Die in den einzelnen Stücken vorkommenden Eigennamen sind in den entsprechenden Abschnitten des Vokabulars nur dann verzeichnet, wenn ihre Form von der im Deutschen üblichen abweicht oder die Bildung des Genetivs Schwierigkeiten machen könnte. Aufserdem aber bot schon in den ersten Auflagen der Anhang des Vokabulars eine alphabetische Zusammenstellung der wichtigeren Eigennamen. Dies Verzeichnis hat Fries in der 5. Auflage vervollständigt und mit kurzen Erläuterungen versehen

(z. B. *Achilles, is* Achilles, stärkster griechischer Held vor Troja, Sohn des Peleus und der Thetis), „um den Schüler für den mythologischen und geschichtlichen Inhalt zu interessieren und ihm das Festhalten desselben zu erleichtern.“ Aufserdem hat er die schon von Busch herrührende Zusammenstellung der im Buche vorkommenden Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen vermehrt durch die wichtigsten Pluralia tantum, 7 syntaktische Regeln, 11 in den Übungsstücken angewendete Phrasen und endlich 20 Sprüche zum Memorieren, Zusätze, die ohne Zweifel allgemeinen Beifall finden werden. Die Zahl der zu memorierenden Vokabeln ist geringer als in dem entsprechenden Ostermannschen Buche und selbst von einem mittelmäfsigen Sextaner unschwer zu bewältigen.

Die Ausstattung des Buches endlich ist des Weidmannschen Verlages durchaus würdig.

Mülheim a. d. Ruhr. H. Fritzsche.

P. Harre, Lateinische Wortkunde im Anschlufs an die Grammatik. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. V und 106 S. gr. 8.

Wie der Verf. früher seinen Hauptregeln der lateinischen Syntax in einem Anhange eine Auswahl von Phrasen, die sich an die grammatischen Klassenpensen anschlossen, beigab, so läfst er nunmehr seiner im vorigen Jahre veröffentlichten gediegenen lateinischen Syntax, dem zweiten Teile seiner lateinischen Schulgrammatik, die Überarbeitung jener Phrasensammlung in verbesserter und vermehrter Gestalt unter dem neuen oben angeführten Titel folgen, und zwar als besonderes Werk, da das Buch neben jeder anderen Sprachlehre gebraucht werden kann.

Die Hauptänderung besteht darin, dafs hier der Stoff zunächst nach den grammatischen Gesichtspunkten gegliedert ist, in folgender Anordnung: I. Abschnitt: Subjekt und Prädikat, Attribut, Apposition, Accusativ, Genetiv, Dativ, Ablativ, Präpositionen mit dem Accus., dem Ablat., *in* und *sub*, Verbalnomina, Modi und Tempora, Sätze (und unterordnende Konjunktionen); II. Abschnitt: Substantiva, Adjektiva, Zahlen, Pronomina, Verba, Adverbia, Negationen, beiordnende Konjunktionen. Erst innerhalb dieser Teile ist dann die Abgrenzung nach Klassenpensen durchgeführt (vgl. die bequeme Inhaltsübersicht S. 104 ff.); für Quarta sind 426 Wendungen bestimmt, für Untertertia 340, für Obertertia 317, für Sekunda 522, sämtlich unter jeder Klasse fortlaufend numeriert. Warum die andern Klassen nicht besonders bedacht sind, darüber spricht das Vorwort.

Die Wortkunde enthält nur Wichtiges, der besten Prosa und zwar so viel wie möglich der Klassenlektüre, Nepos, Cäsar, den gelesensten Schriften Ciceros Entnommenes. Auch der deutsche Ausdruck ist geschmackvoll. Es erfreut, *locus* mit Gelände, nicht

mit Terrain übersetzt zu finden. S. 37 (II 165) möchte Referent vorschlagen: die Schicksale sind nicht Herr der Tugend, die Tugend ist erhaben über alle Schicksalsschläge; S. 83 (II 403): den ersten Rang zuerkennen; S. 91 (III a 268): sie rufen Sieg; aufserdem S. 16 (II 73) hinzusetzen: einen neuen Antrag verwerfen, es beim Alten lassen; S. 53 (III b 245): Kriegsgefangene als Sklaven verkaufen; S. 91 (III a 269): *fuga oritur a* die Flucht geht aus von. Ob S. 48 (III a 149) die Übersetzung „aufserordentliche Feldherrngewalt" der Auseinandersetzung Madvigs (Verfassung und Verwaltung des römischen Staaten I S. 345) gegenüber gehalten werden kann? Der Druck ist bis auf ganz wenige Stellen sorgsam überwacht; man bessere S. 7 Anm. 1 *deorum*, S. 33 A. 2 *denegarat*, S. 50 A. 5 ab, S. 68 (II 296) *clamores*.

Dem Werke sieht man überall an, dafs es auf Sachkenntnis und pädagogischer Erfahrung beruht. Vielleicht gelingt es bei neuen Auflagen noch weiter, innerhalb der grammatischen Anordnung den Stoff zur Erleichterung des Auswendiglernens auch nach den Begriffen zu gruppieren, wie es z. B. S. 15 f. mit *lex*, *sententia*, *exemplum* geschehen ist. Doch dergleichen Desiderata fallen kaum ins Gewicht gegen das, was der Verf. geleistet. Es gilt von der Wortkunde in erhöhtem Mafse, was von der Phrasensammlung mein Amtsgenosse Hr. Oberlehrer Dr. Clausen (Zum lateinischen Unterrichte in der Sekunda des Gymnasiums, 1884, S. 22 f) rühmte: sie empfiehlt sich als Grundlage für die Aneignung und Wiederholung des notwendigen lateinischen Sprachschatzes und zur Anknüpfung stilistischer Belehrungen.

Berlin. W. Nitsche.

Emanuel Feichtinger, Kurzgefafste griechische Formenlehre (des attischen Dialektes), leichtfafslich für Anfänger und übersichtlich zur Repetition dargestellt. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage. Wien, Alfred Hölder, 1889. II u. 72 S.

Das Werkchen war nach dem Vorwort in seiner früheren Bearbeitung „als Elementargrammatik zur Schulgrammatik von Curtius" gedacht, soll dagegen jetzt „in selbständiger Form" auftreten. Da es aber zunächst für Anfänger bestimmt ist, so setzt es doch wohl wieder, wie als Elementargrammatik, eine in den höheren Gymnasialklassen zu gebrauchende ausführlichere Formenlehre, wenn auch nicht die von Curtius, voraus. Nun halte ich es zwar mit dem Rezensenten der 1. Ausgabe (in Zeitschr. f. d. österr. G. 1880 S. 619 ff.), Stolz, dem eine Elementargrammatik neben Curtius „im Grunde überflüssig". scheint[1]). Soll jedoch

[1]) Auch die 10. Direktoren-Versammlung der Provinzen Ost- und Westpreufsen hat sich 1883 für eine Grammatik entschieden (Verhandl. XVI S. 467, These 18), ebenso die beiden Referenten der 2. Versammlung in der Rheinprovinz 1884 — abgestimmt wurde allerdings auf Wunsch des Vor-

eine Elementargrammatik benutzt werden, dann ist es m. E. entschieden besser, wenn dieselbe sich an eine bestimmte und zwar die später zu brauchende Grammatik eng anschliefst, so dafs der Schüler in dem neuen Lehrbuche wenigstens die ihm bekannte Anordnung vollständig und den bekannten Stoff in konzentrischer Erweiterung wiederfindet. Schlimm genug schon, dafs ihm das, wie mir scheint, in seiner Bedeutung vielfach nicht genug gewürdigte Ortsgedächtnis nun nicht mehr helfend zur Seite tritt. Der Mangel gerade dieser Unterstützung scheint mir auch den Gebrauch einer zweiten Grammatik für die Repetition ganz besonders zu widerraten, für welche F. sein Büchlein ebenfalls, hier also unter Voraussetzung vorheriger Benutzung eines ausführlicheren Lehrbuchs, bestimm that, und für die er „eine neue übersichtliche Anordnung" „anregender" als die, wonach der Stoff früher gelernt war, findet, zu welcher der geringe Umfang sogar den zurückgebliebenen Schüler ermutigen soll. Eine neue Anordnung empfiehlt sich zum Zweck der Association oder Konzentration in Bezug auf das Gelernte gewifs sehr für mündliche Wiederholungen in der Schule, ja ein möglichst häufiger Wechsel in der Gruppierung; ob aber in dem Lehrbuch, das bezweifle ich sehr. Und wenn ein Schüler in der einen Grammatik nicht heimisch ist, soll er es lieber in einer anderen zu werden suchen und es besser können? Überhaupt dürfte ein grammatisches Schulbuch, das, wie das Feichtingersche, „hauptsächlich dadurch seine Existenzberechtigung erweisen" will, dafs es auf 71 Seiten denselben Lehrstoff bietet, wie Hintner auf 119 und Curtius-Hartel auf 123, und die Raumersparnis notwendig mit durch Beschränkung der Paradigmen erzielen mufs, wohl etwa zur Wiederholung geeignet sein, nicht aber für den Anfangsunterricht. Dieser verlangt im Interesse der Anschaulichkeit eine gröfsere Zahl konkreter Beispiele, die durch grofsen Druck, gefällige Anordnung und breite Zwischenräume recht hervortreten, Dinge, worin, wie in vielen anderen, Wendt mir in seiner griechischen Schulgrammatik durchaus das Richtige getroffen zu haben scheint. Es wiederholt sich sogar leichter, rascher und angenehmer nach solchen recht in die Augen fallenden Beispielen als nach Regeln und Anmerkungen oder selbst nach Paradigmen, wenn diese, wie vielfach, namentlich in der Deklination, bei F. gerade so in Zeilen und Reihen wie die Regeln dastehen, sich nicht äufserlich davon abheben. — Der Verfasser beruft sich übrigens im Vorwort auf die Ansicht des Dir. Mitterrutzner über die erste Ausgabe seines Büchleins, nach welcher es, „um eine kurzgefafste Syntax vermehrt, den dickleibigen

---

sitzenden „wegen zu grofser Meinungsverschiedenheit" nicht — Verhandl. XIX S. 72, S. 108, These 6, S. 141 I u. S. 271) und nach Feichtinger (im Vorwort) auch das österr. Ministerium gegenüber seiner Elementargrammatik v. J. 1880.

Curtius entbehrlich machen werde", und er hatte, danach zu schliefsen, bei seiner jetzigen Bearbeitung trotz dem Titel vielleicht dieses Ziel im Auge. Ja er hätte, wie ich glaube, damit eben nicht unrecht gehabt. Hat ja doch der neueste Herausgeber der Curtiusschen Grammatik selbst bedeutende Kürzungen vorgenommen gleich Ehlinger, Uhle, Gerth u. a., sagt doch Kaegi im Vorwort seiner trefflichen Schulgrammatik (S. XI), dafs er noch ziemlich weiter in der Kürzung hätte gehen können, als er schon gegangen ist, und haben Pädagogen und Fachlehrer in neuester Zeit sich dahin ausgesprochen [1]), dafs die griechischen Schulgrammatiken noch viel zu viel unnützen Ballast mit sich führten. Nun, viel Ballast wäre auch in F.s Werk, wenn man es von dem Gesichtspunkt aus betrachtete, dafs es die einzige Grammatik für das Gymnasium sein wollte (für Anfänger wäre ja die Kürzung ohnehin geboten gewesen), über Bord geworfen.

Nach allem Gesagten sind die von dem Verfasser verfolgten Zwecke, wie es mir scheint, nicht recht zu vereinbaren und nicht besonders klar. Betrachten wir aber das Werkchen mit Rücksicht auf die vom Verfasser ausgesprochenen Zwecke, so möchte ich im einzelnen zunächst in Bezug auf den Stoff und dessen Anordnung Folgendes erinnern.

P. 1 (Eigenheit des Verfassers ist die Bezeichnung „Punkt" statt §) vermisse ich, wie freilich in allen mir bekannten Grammatiken, eine Hinweisung auf den Unterschied zwischen der Geltung und Aussprache doppelter Konsonanten im Griechischen und Lateinischen, auch z. B. im Italienischen einerseits, wo von 2 σ u. s. w. jedes fast für sich zu sprechen (vgl. auch franz. *femme*, *terre*), und dem Deutschen andererseits, wo sie blofs Zeichen der Schärfung des vorhergehenden Vokals sind, aber selbst wie einfache Konsonanten gesprochen zu werden pflegen (weniger freilich gerade in Österreich). P. 8, B, 3 fehlt nach „Proparoxytona — bekommen — einen 2. Accent als Acut": und Hauptaccent. Ich vermisse dann P. 5 eine Bemerkung über Positionsverlängerung im Griechischen durch muta cum liquida, worauf beim Komparativ zu verweisen wäre, ferner darüber, dafs der Satz Vocalis ante vocalem brevis, der S. 38 Anm. 1 eingeklammert leicht irre führen kann, für das Griechische keine Geltung hat, und dafs ein durch Zusammenziehung entstandener Vokal lang ist (für den Imperativ τίμα u. dgl. wichtig). Überhaupt fehlt Angabe oder kurze Bezeichnung der Quantität der Vokale vielfach. So P. 14 bei dem α in μέτρα (Muster der Neutra in der O-Deklination), wo nicht einmal die allgemeinen Accentregeln einen Anhalt bieten, aber auch P. 24 bei φύλακι, φύλακα, φύλακας, obgleich hier also die Quantität der Endvokale am Accent zu er-

[1]) S. Schiller, Handbuch d. prakt. Pädagogik S. 431 und Verhdl. der Direktoren-Versammlungen im Kgr. Preufsen Bd. XVI S. 112, Bd. XIX S. 68f. u. S. 277, These 2.

kennen, P. 56 bei dem betonten *α* in *τριάκοντα, τεσσαράκοντα*, wie bei dem *α* in *ἑκατόν, τριακόσιοι, τετρακόσιοι* u. s. w., *τετράκις*, dem *ι* und *υ* in *χίλιοι* und *μύριοι*, P. 62 IVb bezüglich der zweizeitigen Vokale vor der Endung *ζω*, ferner über *α* in *τιμάω* P. 57 S. 30, den Stammvokal in *πράσσω* S. 35, wo auch *πεπρᾶχθαι* als Paroxytonon steht, in *ῥίπτω* P. 59, wie in *πίπτω* P. 95, in *χρίω* P. 62 S. 39, in *δύναμαι* P. 82, in *φθάνω, φύομαι* und *δύομαι* P. 88, in *ἐκράθην* P. 91 (wo doch bei *κέκρᾱμαι* das Zeichen der Länge), in *ἐάγην, ἔαγα, ἐπάγην, ἐρράγην, μίγνυμι, ἐμίγην* ebenda, über das *α* in *γηράσκω, διδράσκω, ἡβάσκω, ἱλάσκομαι, χάσκω* und *διδάσκω* P. 93, endlich über die Quantität der Verstärkungssilbe *αν* in Verben P. 92. P. 57 ist eine Bemerkung über die Quantität von *αι* im Verbum gemacht, aber nichts über *οι* gesagt. P. 21 wäre doch wohl anzugeben gewesen, wo der Accent, wie in *χρύσεος, χρυσοῦς*, bei der Kontraktion weiterrückt, und in Anm. 2 neben *εὖνοι* zu erwähnen *εὖνοα*. Wenn P. 30 steht: „Das *σ* des Stammes wird elidiert“, warum steht dabei nicht: und die dann zusammenstofsenden Vokale kontrahiert? Wenn P. 42 *θάσσων* aus *τάχjων* erklärt wird, warum nicht auch *μείζων* aus *μέγjων, μείγjων*, um von den dem *θάσσων* ähnlichen Bildungen *ἥσσων* und *ἐλάσσων* zu schweigen? Warum nicht P. 44 auch *μᾶλλον* aus *μᾶλjον* (P. 63 folgt es in einer Anm.)? Wie 21, der 21ste heifst, ist P. 56 nicht gesagt. P. 57, 4 oder zu Tab. I S. 30 fehlt die Angabe, dafs in *λύω* Endung und Bindevokal mit einander verschmolzen sind, oder wenigstens eine Verweisung auf P. 58, 3; ebenso P. 72 eine Bemerkung über den Ablaut bei *φθείρω, σπείρω* im Verbaladjektiv oder wenigstens das Verbaladjektiv eines solchen Verbum liquidum bei den Beispielen. P. 70 sollte angegeben sein, welche Verba das *κ*-Perfekt gewöhnlich haben, auch P. 71, 3 zu *πέφασμαι* und *ὤξυμμαι*, dafs das *ν* eben meist zu *σ* wird, und P. 74, 3, wie von *ἐλήλεγμαι* die 2. Person Sing. und der Infinitiv lauten.

Überflüssig dagegen sind gewifs in einem Büchlein, wie das vorliegende, die Hinweisungen auf Hintner zu P. 8, P. 29 und P. 62 S. 38. Auf Grund von Kaegis Darlegung im Vorwort der Grammatik S. V hätten die Komparativ- und Superlativbildungen auf *αίτερος, αίτατος* bei *πρώϊος, ὄψιος, πλησίον, παραπλήσιος* wohl wegbleiben sollen. Auch *τοῖος, τόσος* wären P. 54 besser gar nicht genannt, dagegen, wie zu *οὗτος* P. 50, so hier zu *τοσόσδε, τοσοῦτος, τοιόσδε, τοιοῦτος* ein Beispiel attributiver Verbindung derselben mit einem Substantiv, das den Artikel hat, gegeben worden. Was die Verba betrifft, so ist zwar gewifs v. Hartel im Recht, wenn, wie er in seiner Schrift „Curtius und Kaegi“ 1888 S. 28f., die Aufführung der an sich entbehrlichen Formen *ἐπλεύσθην* und *ἐπνεύσθην* in seiner Grammatik Kaegi gegenüber verteidigend, erklärt, er konsequent die Formenreihen möglichst

lückenlos geben will „zur Erleichterung der Aneignung“ und um vor falscher Formenbildung zu bewahren. Oder soll der Schüler, was Kaegi „Zur griechischen Schulgrammatik 2. Artikel“ 1888 S. 51 zu verlangen scheint, bei ganz regelmäfsigen Zeitwörtern, wie διώκω, κηρύσσω, σκάπτω, τάσσω u. a., die richtigen Bildungen δεδίωχα, κεκήρυχα, ἔσκαφα, τέταχα in seiner Grammatik gar nicht sehen, weil er sie in seinen Schulautoren zufällig nicht lesen wird? Soll er auch noch lernen, welche ganz regelmäfsigen Formen er zu lernen nicht nötig habe? Trotzdem hätte F. z. B. P. 68 den Aorist ἐρρίφην, P. 76 ἐρέσσω, P. 82 ἀπόχρη und κίχρημι, P. 83 ᾔεισθα, P. 89 die Formen δεδίω, δεδιείην, P. 91 κορέννυμι und στορέννυμι, P. 93 ἱλάσκομαι und μεθύσκω, P. 95 ἔρξω, ῥέξω weglassen können.

Was die Verteilung des Stoffes angeht, so dürfte es nicht unzweckmäfsig sein, dafs F. die Masculina und Neutra auf ος und ον vor der A-Deklination vornimmt. Aber abgesehen davon, dafs er bei der Konjugation das meines Wissens von Krüger als Muster-Verbum in die Grammatik eingeführte λύω besser aufgegeben hätte und, wie Kaegi, Wendt u. a., zu παιδεύω zurückgekehrt wäre, schon weil die Accentuierung der Verbalformen sich daran weit besser einüben läfst, halte ich es entschieden für einen Mifsgriff, dafs das Verbum hier wieder in ähnlich zerstückelnder Weise, wie früher bei Curtius, behandelt ist, obgleich mit Recht Scheindler (Methodik des grammatischen Unterrichts im Griechischen 1888 S. 44 f.) es als einen Vorzug der neuen Bearbeitung der Curtiusschen Grammatik von Hartel (er folgte darin Gerth) bezeichnet, dafs diese Zerstückelung beseitigt sei und möglichst rasch ein Überblick über alle Tempora einer Gruppe von Verben, zuerst der leichtesten, der Verba pura, gewonnen werde. Mufs ein Anfänger nicht schon verwirrt werden — für die Repetition könnte man die Anordnung ja gelten lassen —, wenn von vornherein beim Verbum in P. 57 einzelne Formenreihen von λύειν, τιμᾶν, ποιεῖν, δουλοῦν, στέλλειν, πλέκειν, βάλλειν, κόπτειν, ἀγγέλλειν, φαίνειν, ψεύδειν, πράσσειν, mögen auch alle Formen von ποιέω, das sonach eher noch als λύω als Musterverbum gelten könnte, darunter vorkommen, durcheinander ihm vor den Augen herumschwirren? Dann aber folgen eben tempusweise die Bemerkungen zu allen Klassen der Verben auf ω. Auch Schiller verlangt in dem Handbuch der praktischen Pädagogik S. 434, dafs der Schüler die griechische Konjugation wenigstens einmal in einem Verbum im Zusammenhang und als Ganzes gelernt und angeschaut habe. Mit Recht giebt daher Wendt zuerst blofs παιδεύω, aber ganz und mit allem für dessen Konjugation Nötigen, so dafs damit ein fester Kern gegeben ist, an den alles andere die Zeitwörter Betreffende sich ansetzen kann. Auch dafs statt „stark“ und „schwach“ bei den Tempora die Benennungen „Stamm-Aorist, Stamm-Futurum, Stamm-Perfekt“,

und wieder „Sigmatisches Futur, sigm. Aorist und Ersatz-Aorist“ gebraucht sind, scheint mir nicht, wie F. im Vorwort meint, einem dringenden Bedürfnis abzuhelfen. Ohnehin unterscheidet er in dem Überblick der Tempusbildung P. 72 selbst doch wieder starke und schwache Tempora („nach Curtius“), Tempora prima und secunda. Ist das Vereinfachung? Sollten die starken und schwachen Stämme neben den gleichbenannten Tempora nicht verwirren, so konnte er sie blofs lang- und kurzvokalisch nennen, brauchte also die Ausdrücke stark und schwach, die er neben jenen P. 61 einklammert, einfach wegzulassen. Eine wirkliche Vereinfachung ist es dem gegenüber und zweckmäfsig gerade für Anfänger, wenn Wendt die sogenannte Dehnklasse der Verba auf ω ganz beseitigt — der langvokalische Stamm ist ja doch wohl mit Hintner als der ursprüngliche anzunehmen, wie es auch v. Hartel thut § 96, 2, A. 3 —, so dafs er von starkem und schwachem Stamm gar nicht zu sprechen hat, und wenn er die wenigen in Prosa gebräuchlichen Verba, bei denen im 2. Aorist der Stamm gekürzt erscheint, in besonderer Bemerkung § 128 giebt.

Unzweckmäfsig ist es auch, wenn P. 57 Tab. I zu λύομαι als 2. Pers. Sing. blofs λύῃ, Tab. II aber zu ποιοῦμαι blofs ποι-εῖ steht, auch P. 60 — diese Bezeichnung fehlt übrigens — keine Erklärung dazu giebt. Zu dem Konjunktiv giebt F. keine Übersetzung, während sie doch beim Optativ nicht fehlt, auch keine kurze Bemerkung über den Gebrauch. Ein eingeklammertes ἵνα (wie bei Wendt) oder ἐάν würde für das Verständnis und die Einübung sehr förderlich sein. In der Übersicht der Konsonanten-Veränderungen zu Tab. VI steht auch: „ν mit ϑ (statt σϑ) giebt νϑ“ (!). Wenn es denn einmal Veränderungen sein sollen, warum nicht „ν mit σϑ wird νϑ“? P. 59 sehen die Kontraktionsregeln aus wie mathematische Gleichungen (α + E-Laut = ᾱ — α + O-Laut = ω). Statt des Gedankenstriches sollte ein ; stehen. Wenn S. 38 in der Anmerkung zu διώξομαι, φεύξομαι, τέξομαι gesagt wird: „Viele aktive Verba bilden ein mediales Futurum“, so wäre eine bestimmte Angabe der gebräuchlichen, wenn auch nur etwa zum Nachschlagen im P. 98, gewifs vorzuziehen. Ähnlich steht es mit dem medialen Futurum in passivem Sinn S. 43 Anm. 2. In den Tabellen des P. 78 scheinen mir die vielen Klammern, Striche, Strichelchen, Kreuzchen und Ziffern — sogar δι-δο-ίη-ν, ἱ-έ- (unter τι-ϑέ-ναι) — die das Verständnis fördern sollen, dafür die Anschaulichkeit, Übersichtlichkeit und Behaltbarkeit zu beeinträchtigen. Dasselbe gilt von der zu weit gehenden Raumersparnis und Zusammendrängung des Stoffes, namentlich in den Tabellen (in welche auch noch Anmerkungen geprefst sind), obgleich gerade diese natürlich wieder der Übersichtlichkeit dienen sollen.

Unrichtig steht P. 46 νών, σφών statt νῷν, σφῷν. μου, μοι, με wären doch richtiger mit Kaegi unbetont gelassen, ebenso

που, ποι, πως P. 55 als Enklitika (etwa, wie bei Wendt, mit in Parenthese vorgesetztem εἴ), auch die anderen einsilbigen Enklitika, da sie der Schüler nicht anders liest und braucht. P. 46, 3 steht: „Die Formen ἐμοῦ, ἐμοί, ἐμέ sind auch üblich nach Präpositionen." Und das orthotonierte σοῖ u. s. w.? P. 48 A. 1 steht in der Parenthese auch μοῦ ὁ φίλος. P. 52: „Das unbestimmte Pronomen (τις) ist enklitisch und betont die Endsilbe." P. 57, 3: „Alle denkbaren (?) Verbalformen lassen sich auf eine Grundform zurückführen." P. 59 S. 37: „Lange Vokale bleiben unverändert (beim Augment)". Auch ᾱ und ᾳ werden ja zu η und ῃ, und αι, οι, αυ sind ebenfalls lange Vokale. Bei P. 90f. ist für die 2. Klasse der Verba auf μι die falsche Einteilung gemacht: A. Flexion des Präsensstammes (δείκνυμι), B. Tempusbildung der übrigen Verba auf νυμι. P. 81: „Pass. Futura und Plusquamperfecta werden regelmäfsig abgeleitet." Die Verba stehen doch vorher mit ihren Unregelmäfsigkeiten, die auch in den genannten Zeiten bleiben. F. kennt ja keine Ableitung des Fut. Pass. vom Aor. Pass. u. s. w. Bei dem angehängten Stoffe zu Schreibübungen findet sich sonderbarer Weise S. 72 B *Eyrope*, *eyangelion*, *Zeys*, *Zeyxis*. Konnten denn solche Wörter für den Anfang nicht gemieden werden?

Auch der Ausdruck läfst zu wünschen übrig. So P. 3 Anm.: „Diäresis mit Accenten sieht so aus: ΰ, ῢ, ῧ"; P. 8 B 2: „Nach einem Paroxytonon verliert einsilbige Enklitika den Ton, zweisilbige behält ihn; der ganze kurze P. 9; P. 22: „Die Regel der Gen.- und Dat.-Endungen"; P. 24: „Muster der Einsilber"; P. 18, 4: zweiendig; P. 47 Anm.: „Die einwortigen Reflexiv-Pronomina"; P. 36: Heteroklitisch sind 1) τὸ πῦρ etc., 2) δένδρον hat δένδρεσι, 3) υἱός regelm. u. s. w; P. 58, 6: „Mit Beiziehung obiger Bemerkungen zeigt das Präsens etc."

Unklar oder nicht bestimmt genug ausgedrückt ist P. 66 der Satz über den Stamm-Aorist, welcher lautet: „Der Stamm-Aorist wird vom Verbalstamm ohne Zusatz gebildet." Es sollte heifsen: vom Verbalstamm und bei der Dehnklasse vom kurzvokalischen Nebenstamm. Ebenso P. 69, 3: „Von zwei Konsonanten tritt der erste vor (bei der Reduplikation), wenn er muta cum liquida ist." Im P. 75, 6 Anm. 2: „Das Verb.-Adj. hat stets σ vor dem τ" fehlt: bei diesen Verben (κρούω, παύω u. s. w.). P. 76, 3 steht: „Die Verba auf -ίζω (St. -ιδ) bilden das Fut. gewöhnlich auf -ιῶ". Warum nicht: Die aus mehr als 2 Silben bestehenden Verba u. s. w.? P. 82 lautet ein Zusatz, der auf 12 Verba in μι folgt: „Diese Verba ziehen stets α(σ)ο in ω zusammen (ἐδύνω, ἐπρίω etc.). P. 92, der auf die Behandlung der Verba in μι folgt, trägt als Überschrift nichts weiter als: „V. (Nasal-) Klasse".

Bei Büchern, wie das vorliegende, mufs natürlich auf Sorgfalt bezüglich des Äufseren, der äufseren Einrichtung, An-

ordnung und Verteilung, namentlich auch auf Korrektheit besonders grofser Wert gelegt werden. In dieser Hinsicht aber bleibt ebenfalls manches zu wünschen. Von der Häufung in den Tabellen war schon die Rede. Ich erwähne noch Folgendes. P. 8 A stehen bei Aufzählung der Enklitika lauter grofse Anfangsbuchstaben („Enklitisch sind: 1) Die u. s. w.), während es vorher P. 7 bei den Atona richtig lauter kleine sind; ebenso P. 69, 3: „Zu a) Ist zu bemerken." P. 17 ist abgeteilt *Αἴγυπ-τος*. Hier und sonst sind Interpunktionszeichen bei Aufzählungen oder Beispielen bald gesetzt, bald fehlen sie. P. 20 steht: „*εα* gilt *η*" st. gibt, P. 23, 2: „tamme" statt Stamme, P. 24: *φλεβί* st. *φλεψί*. Die Paragraphenbezeichnung „P. 25" ist auf die verkehrte Seite gedruckt, wie auch P. 71, P. 73, P. 74 und P. 75, während P. 37 und P. 60 ganz fehlen. P. 31 Zus. 2 steht *ὁ τριήρης*. P. 57 macht die Überschrift für das nun Folgende die letzte Zeile von S. 29 aus (nur eine Bemerkung über die Bedeutung des + steht noch darunter). S. 35 Tab. VI: *κεπρᾶχθαι* st. *πεπρᾶχθαι*. Vor P. 90 findet sich als Überschrift grofs gedruckt: „Zweite Klasse der Verba auf -*μι*." Eine Überschrift der Art für die erste Klasse aber fehlt. Es ist nur im Kontext P. 77, 6 gesagt, dafs und wonach die Verba auf *μι* in 2 Klassen zerfallen.

So kann denn das Buch Feichtingers, wie es jetzt vorliegt, zum Gebrauche nicht gerade empfohlen werden, auch für die vom Verfasser ausgesprochenen Zwecke nicht. Verbessert könnte es bei seiner überwiegend auf das Zusammenfassen gerichteten Anlage etwa für die Repetition gute Dienste leisten, wenn dafür die von vornherein gebrauchte Grammatik, was aber bei der jetzt gebotenen Auswahl von Grammatiken nicht leicht eintreten dürfte, nicht zweckmäfsig gefunden werden sollte. Für Anfänger dagegen sollte es in mehr analytisch-anschaulicher Weise angelegt sein oder etwa noch einmal umgearbeitet werden. — Einer Einführung in Schulen des deutschen Reiches stünde noch die von F. befolgte österreichische Orthographie entgegen (auch *major*, *pejor*, *ejus* steht S. 13, 20, 23).

Hadamar. J. A. Hillebrand.

L. Krauss, Griechische Partikeln. Anhang zur Schulgrammatik mit Beispielen. Ansbach 1889. 50 S.

Nach der Vorbemerkung des Verfassers „ist das Buch für Schüler bestimmt und hat den Zweck, als Ergänzung der Grammatik denselben zur Unterstützung bei der Lektüre zu dienen und so das Verständnis der Autoren fördern zu helfen. Homer fand nur wenig Berücksichtigung, da die vorhandenen Spezialwörterbücher vollkommen ausreichende Auskunft geben." Das Buch bildet seiner Anlage und Ausführung nach nicht sowohl eine Ergänzung der Grammatik als einen Ersatz oder eine Er-

gänzung des Wörterbuches. Ob für solche ein Bedürfnis vorliegt, wird sich nur nach der Beschaffenheit des Wörterbuches entscheiden lassen, welches der Schüler bei seinen Vorbereitungen benutzt. Gewöhnt man ihn, sobald es angeht, ein allgemeines, den Bedürfnissen eines Schülers entsprechendes Wörterbuch zu gebrauchen, so wird er in demselben auch genügende Belehrung über die Partikeln finden; zieht man die Anwendung von Spezialwörterbüchern vor, so ist es Sache des Lehrers, solche auszuwählen, die auch nach der in Rede stehenden Seite hin den Bedürfnissen genügen. Es ist hier nicht am Orte, zu untersuchen, ob die vorhandenen Spezialwörterbücher dieser Anforderung entsprechen; der Verf. scheint es nur von den für Homer bestimmten anzunehmen. Allein wenn man auch die Bedürfnisfrage bejaht, so halte ich doch die Ausschliefsung Homers nicht für zweckmäfsig. Denn es ist doch wünschenswert, den Schüler an den gleichmäfsigen, regelmäfsigen Gebrauch des ihm für seine Arbeit gebotenen Hülfsmittels zu gewöhnen und ihm ein Hinundhergreifen zu ersparen. Aufserdem ist gerade bei Homer die reiche Anwendung von Partikeln für die Gewinnung einer Kenntnis derselben im allgemeinen so lehrreich und erläutert so manche Eigentümlichkeit in dem Sprachgebrauche der anderen Schriftsteller, dafs die gemeinsame Behandlung der Sache nur dienlich sein könnte. Der Verf. hat denn auch nicht umhin gekonnt, in seine Sammlung von Beispielen solche aus Homer aufzunehmen.

Das Buch zerfällt in drei Abschnitte: 1. ein alphabetisches Verzeichnis der einfachen Partikeln (S. 5—18), 2. ein gleiches der verbundenen Partikeln (S. 19—24), 3. Beispiele zu beiden in entsprechender Reihenfolge (S. 25—50).

Es ist ersichtlich, dafs der Verf. möglichste Sorgfalt darauf verwendet hat, dieses Nachschlagebuch seinem Zwecke entsprechend zu gestalten, gleichwohl kann ich mich des Bedenkens nicht erwehren, dafs der Gebrauch und der Nutzen desselben nicht ganz der Bemühung entsprechen wird. Die zweckmäfsige Herstellung eines solchen Buches ist allerdings mit den gröfsten Schwierigkeiten verbunden. Denn die Einsicht in das Wesen und die Anwendung nicht weniger von den hier zu behandelnden Wörtchen ist trotz der Sonderarbeiten über dieselben noch keineswegs so sicher, dafs sich hier in der erforderlichen Kürze ein festes Ergebnis der Forschungen und damit für den Schüler eine zuverlässige und ausreichende Belehrung geben liefse; gehen ja doch in zahlreichen Fällen die Auffassungen der Erklärer weit auseinander. Ich will dies an einem, allerdings ziemlich schwierigen Falle darzuthun suchen, an der Partikel *ἄρα*, zugleich um ein Beispiel von der Form zu geben, in welcher in dem Buche die einzelnen Partikeln behandelt werden.

Als Grundbedeutung von *ἄρα* finden wir S. 6 füglich, im Anschlufs an die Ableitung von der Wurzel *αρ* fügen. In dem

Sinne, wie wir das Wort füglich ausschliefslich gebrauchen, nämlich passend, angemessen, ist diese Übersetzung völlig unzutreffend. Es wird nun geteilt: 1. zeitlich, 2. logisch; für 1. werden die besonderen Bedeutungen sofort, just, unmittelbar, *commodum* gegeben. Dafs das Wort wirklich diese Bedeutung der schnellen Aufeinanderfolge hat, ist zu bezweifeln; die beiden Beispiele aus Homer *K* 349 und *Π* 294 erweisen dieselbe keineswegs, da die Schnelligkeit der Aufeinanderfolge dort weder notwendig noch angezeigt ist. Wie mifslich es mit dieser Sache bestellt ist, möge ein anderes Beispiel zeigen. Xen. Kyrop. I 3, 2 *ἀπεκρίνατο ἄρα ὁ Κῦρος* und I 4, 10 *ὁ δὲ Ἀστυάγης ἄρα εἶπεν* übersetzt Hertlein natürlich, begreiflicherweise, Breitenbach sofort; beides ist an diesen Stellen möglich, keins von beiden notwendig. 2. logisch wird geteilt: a) streng folgernd: folglich, also, demnach. Dagegen wird nichts einzuwenden sein. b) das einmal nicht zu Ändernde bezeichnend. Diese allgemeine Bedeutung läfst sich wohl schwerlich begründen und giebt sich auch in den Unterabteilungen nicht zu erkennen, nämlich *α*) nun eben, halt, natürlich, also, begreiflicherweise, eben, schliefslich; *εἰ* (*ἐὰν*) *ἄρα* wenn wirklich oder wenn vielleicht, allenfalls; *εἰ μὴ ἄρα* bei Homer wenn nicht eben. Der gröfste Teil dieser Bedeutungen enthält nichts weniger als das Unabänderliche, und die beigebrachten Beispiele zeigen deutlich, wie verschieden jedesmal die Sache aufgefafst werden kann, so gleich Thuk. I 69 *ὧν ἄρα ὁ λόγος τοῦ ἔργου ἐκράτει*, wo der Verf. *ἄρα* mit eben übersetzt, während die Erklärer es ziemlich übereinstimmend anders auffassen. Am mifslichsten ist es mit *εἰ* (*ἤν*) *ἄρα*. Kühner Gr. Gr. II S. 729 giebt die Übersetzung allgemein: wenn halt, wenn wirklich, Rehdantz zu Xen. Anab. VII 4, 13 wenn nämlich, d. h. wie sich nachher herausstellte, in einem besonderen Falle Kyrop. I 6, 41 Hertlein wenn, wie es begreiflicherweise nötig ist, Breitenbach wenn etwa. *β*) In Frage- und Ausrufsätzen zur Belebung der Frage und des Ausrufs gebraucht wie *δή* und *γὰρ* = denn, denn nur, eben. Dafs diese Angabe sehr unbestimmt ist, braucht wohl nicht erörtert zu werden, zeigt auch schon die unbedingte Gleichstellung mit *δή* und *γάρ*, die doch sicher nicht dasselbe bedeuten. *γ*) auch mit ironischer Färbung gebraucht. *εἰ μὴ ἄρα* = es müfste denn sein, dafs.

Solche Schwierigkeiten stellen sich nicht nur in diesem Falle einer sicheren Belehrung entgegen, welche dem Schüler gegeben werden soll. In manchen Fällen hätte freilich durch die Behandlung der Sache manches dem Zwecke entsprechender gestaltet werden können. Z. B. S. 7 heifst es: „*αὖ* Grundbedeutung: wieder, daher *αὖ-τός* wieder der = idem“. Nun bedeutet aber *αὐ-τός* nicht wieder der, idem, sondern ipse, selbst, d. h. der und kein anderer, und dies so wie andere Bildungen

αὐτόθι, αὐτόθεν hätten doch wohl auf eine andere Grundbedeutung von αὖ führen sollen. In ὁ αὐτός derselbe ist das wieder doch wohl durch die Wiederholung des Fürwortes ὅ, τός angezeigt.

Die S. 17 für οὖν angenommene Grundbedeutung wirklich, in der That ist schwerlich zutreffend; dem widersprechen schon Verbindungen wie Xen. Hellen. VI 1, 17 τάχ' οὖν ὑπολάβοι τις ἄν, Kyrop. V 4, 35 τάχ' οὖν εἴποι τις ἄν. — Ebendort hätte wohl bemerkt werden können, dafs auf ἀλλ' οὖν fast regelmäfsig γε folgt. S. 24 ist καὶ τοίνυν nur durch ferner aber wiedergegeben; wie wenig dies ausreicht, zeigen Beispiele wie Xen. Kyrop. I 3, 16; II 2, 24.

Aus dem Gesagten ist wohl zu ersehen, dafs die Belehrung, welche dem Schüler geboten werden konnte und geboten wird, nicht überall den Wünschen entspricht; es giebt aber auch nicht wenige Fälle, in denen es dem Schüler überhaupt nicht gelingen wird, die gesuchte Belehrung zu finden. Wenn er z. B. Xen. Kyrop. I 6, 16 liest ἦν μὲν δήπου χρόνον τινὰ μέλλῃς ἐν τῷ αὐτῷ μένειν, so wird er unter dem S. 20 über δήπου Gesagten schwerlich etwas finden, was auf diesen Fall pafst. Oder er liest Kyrop. I 3, 8 ὁ δὲ Σάκας ἄρα καλὸς ὢν ἐτύγχανε, oder § 9 οἱ δ' ἄρα τῶν βασιλέων οἰνοχόοι — καταρροφοῦσι, oder 4, 10 ὁ δὲ Ἀστυάγης ἄρα εἶπεν usw., wie soll er die für diese Anwendung von ἄρα zutreffende Bedeutung herausfinden? Oder wo erholt er sich Rats, wenn ihm Xen. Anab. VII 6, 11; Kyrop. II 1, 4; VI 3, 18 die Verbindung μὲν ἄρα begegnet? In dem S. 15 und 19 über γε μήν, das doch bei Xenophon so häufig vorkommt, Gesagten wird er schwerlich genügende Erklärung für die einzelnen Erscheinungen finden.

Die Beispiele, welche die zweite Hälfte des Buches ausfüllen, sind mit der Angabe der Stellen der Schriftsteller versehen; bei den meisten ist eine Übersetzung hinzugefügt, so weit sie nötig war, um die Anwendung der betreffenden Partikel in der jedesmaligen Bedeutung zu erläutern. Es sind diese Beispiele, so weit ich verglichen habe, zum grofsen Teile den Quellen entnommen, welche der Verf. nach seiner Angabe in der Vorbemerkung benutzt hat; dafs dabei kleine Versehen, wie S. 48 Plat. Rep. 338 B statt 339 B (aus Kühner II S. 695) mit herübergenommen sind, kann dem Verf. nicht zum Vorwurf gemacht werden. Dafs der Mühe, welche der Verf. auf die Zusammenstellung des Buches verwandt hat, der Erfolg entspreche, kann man demselben wünschen.

Berlin. B. Büchsenschütz.

---

1) **Emil Brenning, Goethe nach Leben und Dichtung.** Gotha, Fried. And. Perthes, 1889. 175 S. 2,40 M.

Zu der Sammlung klassischer deutscher Dichtungen im Verlage von F. A. Perthes in Gotha ist nun auch Goethes Biographie von E. Brenning erschienen. Eine Vorrede ist dem Buche nicht voraufgeschickt, aus welcher man die bestimmten Absichten des Verf.s bei der Ausarbeitung seines Werkes entnehmen könnte, doch tritt hier die Anzeige der Buchhandlung ergänzend ein. Der Mangel, so heifst es in derselben, einer einigermafsen eingehenden, übersichtlichen und zusammenfassenden Goethebiographie habe sich bei der Fülle der sonstigen Goethelitteratur immer fühlbarer gemacht; der vorliegende, in der Hauptsache wohlgelungene Versuch werde allen Ansprüchen des allgemeinen Bildungsbedürfnisses, namentlich auch den Anforderungen der höheren Lehranstalten gerecht werden; zwar sei es nicht auf eine Bereicherung der litterarhistorischen Wissenschaft abgesehen, doch habe Verf., den überreichen Stoff kritisch sichtend und zweckentsprechend auswählend, hauptsächlich in den inneren Entwickelungsgang des Dichters eingeführt und das Verständnis der Schöpfungen Goethes durch die richtige Würdigung der inneren und äufseren Thatsachen zu vermitteln versucht.

Die Darstellung macht einen angenehmen Eindruck, die Sprache ist ernst und nüchtern, dem grofsen Stoffe, mit dem Verf. zu thun hatte, und dem belehrenden Zwecke, den er mit demselben verband, völlig entsprechend; nur hier und da haben wir Inkorrektheiten bemerkt, die leicht abgestellt werden können (vgl. S. 13 Z. 13 S. 84 „fünffüfsiger Jambus". S. 150 Z. 7, S. 151 Z. 3 „bestaunt": S. 153 nennt Verf. Gretchen „dieses köstliche Mädchenbild"). — Das richtige Mafs, welches Verf. in der Darstellung des äufsern Lebens Goethes innegehalten, gab ihm die Möglichkeit, auf die Entwickelung des Charakters und das Werden der poetischen wie wissenschaftlichen Arbeiten unseres Dichters mit besonderer Liebe einzugehen. So verbindet er mit dem biographischen Inhalt in trefflicher Weise die Geschichte der hervorragenden Dichtungen und deren ästhetische Beurteilung. Dem allgemeinen Bildungsbedürfnisse kommt er jedenfalls in der geeignetsten Weise entgegen. Da es vielen doch einmal nicht vergönnt ist, den umfassenden Darstellungen des Lebens Goethes mit vollem Verständnis zu folgen, so wird für diese das vorliegende Buch ein zuverlässiger Führer werden in das Reich der Goetheschen Dichtung, nicht minder auch für die Schüler der oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten; nur hätten wir gewünscht, dafs Verf. der ästhetischen Betrachtung besonders der Goetheschen Dichtungen, welche in den obern Klassen unserer Schulen gelesen werden, mehr sein Augenmerk zugewandt hätte. Unsere Gymnasien entlassen jetzt kaum noch Schüler, welche nicht durch eingehende Besprechung in den Lehrstunden mit Hermann und

Dorothea, Iphigenie, Tasso und vielfach auch mit dem Faust vertraut worden sind. Da wird es nun doch dem Lehrer schwer gemacht, auf ein Buch zu verweisen, welches nach dieser Seite nicht auf der Höhe steht. Was Verf. zur ästhetischen Würdigung der Iphigenie beibringt, ist ungenügend; die Mitteilungen, welche Goethe selbst in „Dichtung und Wahrheit" giebt, mufsten benutzt werden und vor allem der religiöse Gehalt der Dichtung ins rechte Licht gestellt werden; eine Besprechung, welche des Familienfluches der Tantaliden, der Krankheit des Orestes und ihrer Heilung garnicht Erwähnung thut, mufs den Schüler, welchem der Lehrer des Deutschen das vorliegende Buch zur Lektüre empfohlen, zu einer Kritik auffordern, die weder dem Verf. erwünscht noch dem Lehrer angenehm sein kann. — Dasselbe gilt vom Tasso; es ist doch einleuchtend, dafs die Werbung Tassos um die Freundschaft des Antonio nur die Befriedigung eines Wunsches der Prinzessin ist, welche dem Tasso ihre Liebe in unzweideutiger Weise zu erkennen gegeben. Den Wunsch der Geliebten zu erfüllen, ist für Tassos Handeln die Triebfeder, und indem er dies Motiv nur zu deutlich erkennen läfst, reizt er den Antonio zu dem abwehrenden, verletzenden Verhalten, in welchem Tasso eine solche Beschimpfung seiner Ehre empfindet, dafs er für dieselbe mit dem Degen Genugthuung zu fordern sich gezwungen sieht. So hat dieser Schritt seine letzte Erklärung in der Liebe Tassos zur Prinzessin. Verf. hat dies übersehen; seine Darstellung zerstört die Einheit der Handlung, für ihn beginnt erst die Liebe Tassos nach seinem ersten Fall; erst im Kerker kommt Tasso nach seiner Darstellung zu der Erkenntnis, dafs es „noch einen Weg gebe, das Paradies in das Irdische zu zaubern. Die Liebe ist des Lebens Erfüllung u. s. w." Wir empfehlen zur richtigen Beurteilung Tassos „Goethes Torquato Tasso" von Franz Kern. Noch bedenklicher erscheint uns die ästhetische Betrachtung über Goethes Faust. Verf. hebt ganz richtig hervor, dafs aus dem Prologe im Himmel das richtige Verständnis für die Dichtung zu gewinnen ist, aber er geht nicht dieser Erkenntnis nach. Dort wird doch die Frage aufgeworfen, ob es dem Bösen gelingen wird, den Knecht Gottes, der zwar in Verworrenheit befangen ist, von der göttlichen Gemeinschaft loszutrennen. Es ist nicht Faust, der zum Bösen hin will, sondern der Böse macht auf Faust seine Angriffe, um ihn seinem Gott zu entreifsen. Von diesem Standpunkte aus haben wir bei der Entwickelung der Handlung bis zum Schlufs unser Auge darauf zu richten, wie alle Anschläge und Verführungen des Mephistopheles den Faust scheinbar von Gott entfernen, aber nur scheinbar, in Wirklichkeit ihn vielmehr näher und näher führen; dies erkennt auch Mephistopheles, da seine Anstrengungen zum Sturz des Faust sich immer steigern, jedesmal aber das Ziel immer weiter entrückt wird, bis er zuletzt allen Einflufs auf Faust verliert und dieser im Gefühl einer durch

rüstiges Schaffen im Dienste der Menschheit empfundenen Seligkeit sich losmacht von der Magie, von dem Streben nach der Geisterwelt, die ihm verschlossen, und seinen Frieden in Gott findet. Der Grundgedanke des Faust ist der Ausspruch des Apostels Paulus im Briefe an die Römer K. 8 V. 35 ff.: „Wer will uns scheiden von der Liebe Gottes? Trübsal oder Angst, oder Verfolgung, oder Hunger oder Blöfse, weder Engel noch Fürstentümer u. s. w.“ — Wir haben dem Verf. unsere Anerkennung nicht versagt und dürfen daher den Wunsch aussprechen, dafs er in der zweiten Auflage seines Buches die gerügten Mängel abstellen möge. Wir wünschen, dafs er recht bald in diese Lage komme.

2) Heinrich Gloël, Der deutsche Stil und seine Pflege auf den höheren Schulen. Beilage zum Jahresbericht des Königl. Gymnasiums zu Wesel. Ostern 1889. 58 S.

Vorliegende Arbeit will die Bestrebungen zur Pflege unserer Muttersprache, welche seit der Kräftigung des deutschen Nationalgefühls vielfach in Vereinen und Schriften hervorgetreten sind, ihrerseits unterstützen. Wissenschaftliche Autoritäten wie Du Bois-Reymond, Esmarch, Grimm, Paulsen haben Klage erhoben, dafs die in den höheren Schulen ausgebildeten jungen Leute wenige Jahre, nachdem sie die Schulen verlassen, vielfach nicht im stande seien, ihre Gedanken in klarer Weise auszudrücken, ja gewöhnlich nicht einmal einen Begriff davon haben, dafs man auf Reinheit der Sprache, auf Gewähltheit des Ausdruckes und auf Kürze der Rede bedacht sein könne. Die Urteile sind nach des Verf.s Meinung übertrieben oder wenigstens wird in denselben der Schule ein zu hohes Mafs der Schuld zugeschrieben, aber doch hält er es für nötig, das Augenmerk der Amtsgenossen auf diesen Gegenstand zu richten und die Frage zu untersuchen, was die höheren Schulen thun müssen, um das Sprachgefühl der Schüler zu bilden und sie zu einem wirklich guten Stile zu befähigen. Da nun die Heilung eines Kranken erst möglich ist bei klarer Einsicht in die Art der Krankheit, so erscheint es zunächst erforderlich, den Stand des Übels darzulegen und die Gründe der Stilfehler zu untersuchen.

Der erste Abschnitt giebt zu diesem Zwecke eine Übersicht über die Hauptfehler des Schülerstils. Verf. richtet dabei sein Augenmerk vorzugsweise auf den Stil der oberen Klassen. Die Beispiele, welche er zur Charakterisierung derselben vorführt, hat er der eigenen Lehrerfahrung entnommen; er hat die Aufzeichnungen benutzt, die er bei der Durchsicht der deutschen Aufsätze zu machen pflegt. In der Gruppierung der Fehler giebt er der Rücksicht auf die Erfordernisse eines guten Stils den Vorzug vor der in den meisten Lehrbücher herrschenden Einteilung nach den verschiedenen Redeteilen und Satzarten. Die

folgende Darlegung ist höchst interessant und belehrend; wir sehen, wie im Westen und Osten unseres Vaterlandes sich immer dieselben Fehler wiederholen, wie hier und dort derselbe Feind zu bekämpfen ist; dafs dies aber mit vereinten Kräften den besten Erfolg sichert, weifs Verf. und legt darum seine wohl geordneten und durchdachten Feldzugspläne den Amtgenossen zur Einsicht vor. Zunächst bespricht er die Fehler gegen die Grammatik, dann gegen die Logik, dann gegen die Ästhetik; alles in anregender Darstellung, die des Beifalls durchaus sicher sein kann.

Im zweiten Abschnitt werden die Ursachen der Fehler behandelt; es genügt eben nicht allein den Stand des Übels darzulegen, sondern um es zu heilen, ist auch seine Entstehung zu ermitteln. Eine Hauptursache des schlechten Schülerstils sieht Verf. in der Natur und Lage der Schüler selbst, die oft noch zu unreif sind, um hohen Anforderungen entsprechen zu können. Die Mangelhaftigkeit des Stils hängt durchaus nicht immer mit unlogischem Denken zusammen, wie Esmarch behauptet, sondern folgt vielfach aus der nicht genügenden Vertrautheit mit dem Stoffe. Dazu kommt die Schwierigkeit der Muttersprache, welche selbst die Meister der Wissenschaft zum Straucheln bringt. Hierzu kommen die üblen Einflüsse von aufsen, die oft häfsliche tägliche Umgangssprache, dann die volkstümlichen und landschaftlichen Formen, Wörter und Wendungen, die vom richtigen Hochdeutsch abweichen, weiter die Geschäfts- und Amtssprache, aber auch die Schriften unserer Gelehrten selbst, in denen nicht selten die Form unter der Gründlichkeit und Tiefe des Inhaltes leidet. Verf. läfst es nicht an Beispielen für seine Behauptungen fehlen. Die Verletzung des Ebenmafses und Wohlklanges rührt besonders daher, dafs unser heutiger Stil oft gar nicht mehr für das Ohr, sondern nur für das Auge bestimmt zu sein scheint. Es hat sich ein unnatürlicher Papierstil gebildet, und in diesem Volapükstil kommen die widrigsten Ungeheuer zu Tage. Den Einwand, dafs die dargestellten Sprachsünden vielmehr ihr Dasein gerade den Schulen verdanken, widerlegt Verf.; aber die Schule ist nicht ohne Schuld; sie hat dem künftigen Verderben nicht genügend gesteuert; es gilt mit mehr Ernst dasselbe abzuwenden. Da tritt besonders an die Lehrer der fremden Sprachen die Forderung, auf die Ausbildung des Gefühls für die Schönheit der Muttersprache mehr zu achten. Die fremdsprachlichen Übungsbücher lassen es hieran merklich fehlen. Verf. giebt zum Beweise eine Auswahl abschreckender Beispiele aus den Büchern von Ostermann, Klaucke, Seyffert u. a., zu denen er noch mit leichter Mühe eine wahre Flut von Stellen anführen könnte, in denen zum Teil mit Absicht der deutsche Ausdruck fälschlich dem fremden angepafst, zum Teil unabsichtlich durch Nachlässigkeit der gute Geschmack verletzt wird. Um allen diesen schädlichen äufseren Einflüssen er-

folgreich entgegentreten zu können, bedarf die Muttersprache einer intensiveren Pflege; die Zahl der deutschen Lehrstunden mufs erhöht und zum Unterrichte in den unteren und mittleren Klassen dürfen nur solche Lehrer zugelassen werden, denen der deutsche Unterricht nicht, wie es so häufig der Fall, eine Last ist.

Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit den Mitteln der Stilbildung.. Verf. stellt die ernstesten Forderungen an den mündlichen Vortrag der Lehrer, an die geschickte Form der Fragen in den Lehrstunden und macht besonders darauf aufmerksam, dafs mit Nachdruck auf das gute Deutsch in den Antworten der Schüler geachtet werde; dann giebt er seine Bemerkungen über die Art, wie der fremdsprachliche Unterricht zur Ausbildung des deutschen Stils nutzbar gemacht werden kann, und wendet sich schliefslich dem deutschen Unterrichte im besonderen zu. Er tadelt nicht mit Unrecht die Lesebücher mit ihren schweren Abhandlungen aus Giesebrecht, Duncker, Ranke, Mommsen u. s. w. und empfiehlt die für die oberen Klassen geeignete Prosalektüre. Dann geht er weiter auf den mündlichen Vortrag und die Aufsatzübungen ein, wenn auch in knapper, so doch in durchaus gesunder und verständiger Weise, so dafs Verf. der Anerkennung und Zustimmung sicher sein darf. Zum Schlufs fordert Verf. in dem Absatze „Einige andere Erfordernisse zur Förderung der Stilübung“ Vermehrung der deutschen Stunden auf Kosten des altsprachlichen Unterrichts, Reformen für die Vorbildung der Lehrer des Deutschen auf den Universitäten und endlich eine Steigerung der Anforderungen im Staatsexamen. Da können wir dem Verf. nicht weiter folgen. Eine besondere Besprechung dieser Vorschläge würde zu weit führen.

Die ganze Arbeit macht einen höchst wohlthuenden Eindruck: die muntere Art der Darstellung, die Schärfe der Beobachtung, das klar gefafste Ziel verleihen derselben einen hervorragenden Wert unter den pädagogischen Einzelarbeiten.

3) Konrad Koch, Über Zweck und Ziel des deutschen Aufsatzes. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Herzogl. Gymnasiums Martino-Katharineum zu Braunschweig 1889. 24 S.

Verf. erfüllt mit seiner Arbeit eine Sohnespflicht. Durch die Darstellung der Gedanken, welche seinen Vater mehr als vierzig Jahre hindurch bei der Anweisung und Anfertigung deutscher Aufsätze in den Oberklassen des Gymnasiums geleitet haben, will er in dessen früheren Schülern eine liebe Erinnerung wecken; zugleich aber hofft er, mit diesem Beitrage zur Lösung einer schwierigen Frage der Pädagogik auf das Interesse seiner Fachgenossen rechnen zu dürfen, und wenn ich nach dem Eindruck urteilen darf, welchen ich von der Arbeit empfangen habe, hat er sich darin nicht getäuscht. Nach den mündlichen Gesprächen, wie den schriftlichen Aufzeichnungen seines Vaters,

giebt er eine in sich abgeschlossene Theorie des deutschen Aufsatzes, die sich zwar meist an E. Laas und R. Hildebrand anlehnt, aber doch in ihrer Eigenart Berücksichtigung zu finden verdient. Für ihn ist der Aufsatz zunächst eine Stilübung, aber „aus der Lust an der Sache und der klaren Erkenntnis erwächst der gute Stil"; wer seine Schüler zu geistreicher Darstellung, zu phantasievoller Schilderung auszubilden sich abmüht, wird nie durch solche Arbeit einen allgemeinen Erfolg erringen können. Wie aber die Lust zu erregen und die klare Erkenntnis im Schüler zu schaffen sei, wird im weiteren eingehend dargelegt. Durch nichts wird dies Ziel in erster Reihe mehr erreicht als durch die Bestimmtheit der Aufgabe, welche den Schüler vor der Unsitte schützt, aus den ungezählten Hülfsbüchern aller Art Anleihen zu entnehmen; denn allein durch sie wird der Schüler zu dem gedrängt, was gesagt werden mufs, nicht, was gesagt werden kann. Die Herbeischaffung des Materials ist eine wesentliche Aufgabe der Vorbereitung des Themas. Sogenannte Sammelarbeiten nach Art des Niemeyerschen Themas: Wie viele Fürsten sind eines gewaltsamen Todes gestorben? u. ähnl. werden mit Recht verworfen, das Jagen nach geistreich klingenden Sentenzen, welche meist verschiedene Auffassungen zulassen, getadelt. Laas verdient alle Anerkennung, weil er einerseits die litterarischen Themata in Aufnahme gebracht und andererseits das Ziel des deutschen Aufsatzes, Vorbereitung und Anleitung zu späteren selbständigen, wissenschaftlichen Arbeiten zu geben, gut bestimmt hat. Darum soll der Aufsatz nicht blofse Reproduktion sein, sonst würde auf die schönste Aufgabe des Unterrichts, auf die Anregung zum selbständigen Denken Verzicht geleistet; wenn aber der Schüler mit Freiheit schaffen soll, so mufs das Thema innerhalb seines Gesichtskreises liegen. Den Weg zu dem Ziele hat Herbart mit der Forderung gewiesen, von der Anschauung auszugehen. Darum lasse man den Schülern vom Einzelnen, Naheliegenden aus seinen Weg nehmen. Ob aber der Lehrer bei der Auswahl eines Themas zweckmäfsiger zunächst einen bestimmten, für die Behandlung der Schüler geeigneten Begriff aussucht und sich dann nach einem Ausgangspunkte dafür umsieht, oder besser umgekehrt die im Unterrichte sich ergebenden Einzelfragen auf ihre Ergiebigkeit nach der Seite hin prüft — er wird durch beiderlei Verfahren zu passenden Aufgaben kommen können. Zur Beleuchtung des Gesagten behandelt Verf. mehrere Themata im Anschlufs an Coriolan, Wallenstein, Iphigenie, zwar knapp aber vortrefflich, so dafs wir nur bedauern, dafs dieser Teil nicht weiter ausgeführt ist. Wie sind nun die Vorbereitungen zur Ausarbeitung vorzunehmen? Da der Stoff dem Gesichtskreise der Schüler entnommen ist, so rät Verf., nach Mitteilung des Themas keine weitere Besprechung desselben einzuleiten, sondern zunächst die Schüler zu veranlassen, eine kurze Disposition oder Skizze zu Hause schrift-

lich auszuarbeiten, damit der Lehrer sich selbst eine Übersicht davon verschaffen kann, was von dem betreffenden Gedankenstoff schon im geistigen Besitz der Schüler ist und was noch fehlt, und erst dann den mündlichen Austausch der Gedanken in der Klasse zu leiten. Bei solcher Methode werden die Schüler frei und munter in zusammenhängender Rede sprechen und nicht blofs vom Lehrer, sondern auch von einander lernen. Auf diese Weise erzieht der Lehrer die Schüler zu freier Produktion, aber hütet sie auch wieder durch eingehende Besprechung vor Unklarheiten und Abschweifungen. Ganz misraten kann nach solcher Vorbearbeitung so leicht keine Arbeit, und doch wird jede Arbeit eine mehr oder weniger individuelle Auffassung des Themas ermöglichen. So wird der deutsche Aufsatz das vornehmste Mittel, die Persönlichkeit des Zöglings zur Entfaltung zu bringen und jene Liebe zu wecken, die allein die geistigen Schwungfedern des Zöglings zu kräftigen vermag.

Dem Referat habe ich noch den Wunsch hinzuzufügen, dafs Verf. aus dem reichen Schatze der von seinem Vater ausgearbeiteten Themata eine Auswahl des Vorzüglichsten vornehmen und zur Vervollständigung dieser Arbeit im nächsten Programme veröffentlichen möge. Der Dienst, den er den Freunden desselben wie den Fachgenossen damit erweist, würde ohne Zweifel noch ungleich gröfser und wertvoller werden.

Stettin. Anton Jonas.

P. Münch, Lehrbuch der Physik. Mit einem Anhange: Die Grundlehren der Chemie und der mathematischen Geographie. 9. Aufl. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1889. 448 S. geh. 4 M., geb. in Halbleder mit Goldtitel 4,50 M.

Wie in den früheren Auflagen dieses Buches und in den meisten Lehrbüchern der Physik ist auch in dieser Auflage der Lehrstoff systematisch behandelt. Im einzelnen geht der Ausdruck für das physikalische Gesetz durchweg dem Nachweise durch den Versuch und der mathematischen Begründung voran. Dagegen möchte ich mir erlauben folgende Gesichtspunkte hervorzuheben. Müssen sich dem Schüler, dem die physikalischen Gesetze wesentlich induktiv übermittelt werden, bei seinen Repetitionen nicht Schwierigkeiten darbieten, wenn er nicht die Versuche zu dem Zwecke zusammengestellt findet, dafs aus ihnen ein Gesetz abstrahiert werden soll? z. B. II. C. § 12. Vorangestellt: Das Reflexionsgesetz des Lichtes an ebenen Spiegeln. Nachweis: „Für dieses Gesetz liefert eigentlich jede Spiegelung einen experimentellen Nachweis. Recht schlagend ist nachstehender Versuch.“ Es soll gezeigt werden, dafs der Winkelabstand eines Sternes von seinem Spiegelbild im Quecksilberhorizont doppelt so grofs ist als die Höhe eines Sternes über dem Horizont — ein Versuch, der den Schülern wohl nirgends in der Klasse vorgeführt wird.

Bietet ferner nicht diese Form der Stoffbehandlung, wenn überhaupt eines, ein falsches Bild von dem Werden unserer Naturerkenntnis? Man wird daher wohl zugeben müssen, dafs die vorliegende Auflage in dieser Hinsicht berechtigte Wünsche nicht erfüllt.

Im übrigen wird man sich mit der Einteilung des Stoffes in die Mechanik und die Lehre von der Molekularbewegung einverstanden erklären. Als Anhang beigefügt sind für den ½jährigen Kursus in Untersekunda die Grundlehren der Chemie, die das Notwendige in zweckmäfsiger Zusammenstellung enthalten. Auch die Grundlehren der mathematischen Geographie sind im Anhange beigegeben worden, doch nach meiner Ansicht nicht ganz in dem Umfange, wie dieser Teil des physikalischen Unterrichts in der Prima eines Gymnasiums behandelt wird. Z. B. vermifst man die Kalenderrechnung, wenngleich man einzelnes aus § 5 und § 19 c entnehmen kann. Die Planeten sind bei der Besprechung wohl etwas zu kurz gekommen.

Die neue Auflage enthält mancherlei Verbesserungen und Erweiterungen des reichhaltigen Stoffes. Die gegebenen Definitionen der Grundbegriffe sind klar und präzis. Hervorzuheben ist, dafs der Herr Verfasser das absolute Mafssystem (Centimeter — Gramm — Sekunde), nachdem es 1881 und 1884 auf dem internationalen Kongresse der Elektriker zu Paris angenommen und seitdem den physikalischen Messungen zu Grunde gelegt ist, in sein Lehrbuch aufgenommen hat. Leider ist die Einfügung nur äufserlich und, wie mir scheint, für den Unterricht wenig versprechend, was wohl in der Vorsorge begründet sein mag, dafs „da, wo aus irgend einem Grunde auf die Erweiterungen nicht eingegangen werden kann, die betreffenden Stellen ohne Beeinträchtigung des übrigen Lehrstoffes überschlagen werden können“

Die modernen Begriffe der mechanischen Arbeit und der Energie, die man selbst in dem physikalischen Unterrichte auf Gymnasien nicht wird entbehren können, sind in einem besondern Abschnitte klar entwickelt und haben auch gelegentlich Anwendung gefunden, doch sind gerade viele einfache und lehrreiche Fälle ihrer Anwendung z. B. auf die einfachen Maschinen nicht verwertet. Neu aufgenommen ist eine elementare Behandlung der Potentialtheorie und zwar in der Absicht, den Zöglingen höherer Lehranstalten die Möglichkeit der Aneignung der notwendigen Kenntnisse zu bieten, ohne die keine elektrotechnische Mitteilung verstanden werden könne. In einem sehr beachtenswerten Aufsatze „Über einige Grundbegriffe der Elektricitätslehre“[1]) hat Herr Poske darauf hingewiesen, zu welcher Verwirrung in vielen Lehrbüchern die falsche Anwendung des Begriffes „elektrische Spannung“ Anlafs giebt und wie diese

[1]) Zeitschrift für den phys. u. chem. Unterricht I. Febr. 1888.

durch Einführung des Potentialbegriffs gehoben werden kann. Auf diesem Wege ist auch in dem vorliegenden Lehrbuche die notwendige Korrektheit gewonnen, allein, wie mir scheint, auf Kosten der Anschaulichkeit. Der Begriff des Potentials ist aus dem Begriffe der Arbeit hergeleitet worden und kann für den Schüler nicht viel mehr als eine mathematische Formel sein. Herr Póske hat a. a. O. durch Vergleichung der Begriffe Potential und Temperatur gezeigt, wie das elektrische Potential an Elektrometern den Schülern ebenso gegenständlich wird wie die Temperatur an den Thermometern.

Zur Einübung der aufgeführten Lehrsätze sind hin und wieder Zahlenbeispiele eingefügt, doch bleibt es meist dem Lehrer überlassen, sich selbst möglichst passende Beispiele zusammenzustellen.

Man legt mit Recht darauf Wert, den Schülern auch einen Einblick in die geschichtliche Entwickelung der physikalischen Wissenschaften zu gewähren. Dieser Aufgabe ist der Herr Verfasser in der vorliegenden Auflage in vollem Mafse gerecht geworden.

Die äufsere Ausstattung des Buches ist zu loben.

Berlin. Richard Schiel.

---

1) Wilh. Budde, Physikalische Aufgaben für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus den bei Entlassungsprüfungen gestellten Aufgaben ausgewählt und mit Hinzufügung der Lösungen zu einem Übungsbuche vereinigt. Braunschweig, Friedrich Vieweg u. Sohn, 1888.

Ein derartiges Buch wird gewifs vielen willkommen sein, da in der Prüfungsordnung für die Gymnasien empfohlen ist, unter den vier bei der Entlassungsprüfung zu stellenden Aufgaben auch eine physikalischen Inhaltes zu wählen, und da sich überhaupt die Ansicht immer mehr Bahn bricht, dafs die enge Verbindung mit dem physikalischen Unterricht die Verwertung mathematischer Kenntnisse zur Einsicht in die Naturgesetze für den mathematischen Unterricht besonders fördernd ist. — Die Aufgabe des Verfassers bestand in der Auswahl und Einteilung des Stoffes und in der Ausrechnung der Resultate. Ausgeschlossen hat der Verf. Aufgaben über Trägheitsmoment und physisches Pendel, weil sich solche, wie in der Ankündigung gesagt wird, besser mit Hülfe der Infinitesimalrechnung lösen lassen. Mit demselben Recht könnten sehr viele Aufgaben der Sammlung gestrichen werden. Über die Wichtigkeit dieser Begriffe kann kein Zweifel obwalten. Neben die Grundformel: „Masse mal Beschleunigung gleich Kraft“ tritt gleich bedeutend und ebenso notwendig für die Erkenntnis der wichtigsten Bewegungen die Gleichung: „Trägheitsmoment mal Winkelbeschleunigung gleich dem Moment der Kräfte.“ Nun ist ohne Anwendung der Begriffe der Infinitesimalrechnung eine mathematische Behandlung der Physik nicht möglich, denn

diese Begriffe haben sich eben an physikalischen Problemen vorzüglich entwickelt und sollen nicht gleichsam verschämt und heimlich, sondern offen als zur Erkenntnis der Vorgänge notwendig eingeführt werden. Kenntnis der Rechnungsformen der höheren Mathematik ist hierzu durchaus nicht erforderlich, die direkte Ermittelung der Grenzwerte von Quotienten und Summen unendlich kleiner Gröfsen in physikalischen Aufgaben ist sehr anschaulich und die beste Grundlage für weiteres Studium. In der Mechanik vermisse ich ferner eine methodisch geordnete Zusammenstellung von Aufgaben, welche die drei Gleichgewichtsbedingungen in der Ebene behandeln. Diese Aufgaben bilden die Grundlage der Technik. Die Widerstände eines irgendwie unterstützten Körpers als Kräfte richtig einzuführen und dadurch den Körper zu einem freien zu machen, erfordert Übung von Anfang an. Jeder, der mit Technikern gearbeitet hat, wird die Erfahrung gemacht haben, dafs die Behandlung solcher Aufgaben denen sehr schwierig fällt, welche nicht schon im Anfangsunterricht hierin geübt und nur auf Vorträge an Hochschulen angewiesen sind.

Im einzelnen möchte ich bemerken: in Aufg. 72 soll die Abweichung eines fallenden Körpers vom Lote am Äquator ausgerechnet werden, in der Lösung ist aber nicht der Einflufs der Richtungsänderung der Erdbeschleunigung berücksichtigt, dieser bietet ein schönes Beispiel einer der Zeit proportionalen Beschleunigung, die Ausrechnung verlangt die einfache Bestimmung des Grenzwerts einer Summe unendlich kleiner Gröfsen. Die Abweichung wird dadurch um ca. ein Drittel vermindert. In Aufgabe 92 wird die Geschwindigkeit gesucht, welche man einem Körper (am Pol, ist hier hinzuzufügen) erteilen müfste, damit derselbe die Erde umkreise.

Als genaue Lösung ist unrichtig $\sqrt{\frac{g}{2}\left(2r-\frac{g}{2}\right)}$ angegeben, $2r-\frac{g}{2}$, eine Länge weniger einer Beschleunigung, ist überhaupt ohne Sinn. Gänzlich mifslungen ist die Lösung der Aufgabe 195, in der die östliche Abweichung eines fallenden Körpers unter gegebener Breite gesucht wird. Dieselbe wird einfach aus der für den Äquator berechneten Formel durch Einsetzung der der gegebenen Breite entsprechenden Fallbeschleunigung abgeleitet. Danach würde also auch am Pol eine östliche Abweichung stattfinden. Die Abweichung des Turmes aus seiner ursprünglichen Richtung ist hier nicht gleich dem ganzen Rotationswinkel, sondern gleich dem Produkt desselben in den Kosinus der Breite. Die Aufgabe läfst sich ziemlich genau elementar durchführen, ist aber als Abiturientenaufgabe zu schwer. In Aufg. 283 fliefst aus einer wagerechten Öffnung eines Gefäfses ein Strahl, die Geschwindigkeit eines Wasserteilchens nach einer Sekunde wird gesucht.

Was ist eine wagerechte Öffnung? Die Auflösung pafst nur für ein Wasserteilchen mit senkrechter Anfangsrichtung. Der Ausdruck ist zwar dunkel, doch wird dieser überaus einfache Fall kaum gemeint sein. Aufg. 299 enthält in 12 $^1/_2$ Druckzeilen eine ganze Erzählung, für eine Abiturientenaufgabe wäre doch wohl eine andere Fassung des einfachen physikalischen Kerns erwünscht. Aufg. 390 verlangt die Zeichnung der Bilder eines Hohlspiegels, wie sie wohl meistens den Schülern gegeben wird, das ist doch keine Aufgabe. In Aufg. 404 soll der Weg eines Strahles in einem Glasstab von gegebener Länge, dessen Flächen Kalotten ein und derselben Kugel sind, bestimmt werden. Die Auflösung giebt nur die Ablenkung, das genügt nicht zur Bestimmung des Weges. Diese sowie ähnliche Aufgaben über Linsen von endlicher Dicke lassen sich durch eine sehr einfache, leicht zu behaltende Konstruktion lösen, auf Grund welcher Ferraris[1]) die optischen Eigenschaften centrischer Systeme entwickelt hat. Es ist sehr zu wünschen, dafs diese weitere Verbreitung findet. Auch die Lösung der Aufg. 405 würde sich auf diese Weise ungleich einfacher gestalten. Sehr mager und etwas altmodisch ist das Kapitel über Elektricität. Hier macht es sich besonders fühlbar, dafs der Verf. auf die Aufstellung eigener Aufgaben gänzlich und auf die Aufnahme solcher, welche sich schon in andern Büchern finden, gröfstenteils verzichtet hat. Namentlich die neueren englischen Bücher bieten in der Elektricität manche lehrreichen Aufgaben. Niemand würde aus der Aufnahme solcher Aufgaben dem Verf., wie er in der Vorrede andeutet, einen Vorwurf machen können, denn seine Arbeit besteht in der Sichtung des Stoffes, in der Anordnung der Aufgaben von den leichteren zu den schwereren. Es ist deshalb zu wünschen, dafs dieser ersten Auflage bald eine neue, mit reicherem Material zu einem abgerundeten Übungsbuch von Seiten des Verf.s ausgearbeitet, folgen möchte.

2) F. Glatzebrook und W. N. Schow, Einführung in das physikalische Praktikum. Deutsch herausgegeben von W. Schloesser. Leipzig, Quandt u. Händel. 7 M.

Das Buch bietet Material zu physikalischen Arbeiten im Laboratorium. Die Handhabung der Apparate und die Ausführung der wichtigsten Experimente wird besprochen und zu den letzteren eine grofse Anzahl von numerischen Resultaten, welche bestimmten Annahmen entsprechen, gegeben. Obgleich das Buch zunächst für die Lehrer und Schüler an Hochschulen bestimmt ist, so bringt es doch jedem Lehrer der Physik sehr viel Annehmbares. Denn die meisten der Experimente lassen sich auch mit Hülfe der in den höheren Schulen gewöhnlich befindlichen Apparate anstellen; und der Hinweis auf die Quellen der Fehler derselben,

---

[1]) Ferraris, Die Fundamental-Eigenschaften der dioptrischen Instrumente herausgegeben von Lippich.

die experimentelle Bestimmung der Gröfse der letzteren wird vielen willkommen sein. Leider ist es ja nur sehr wenigen Lehrern der Physik möglich gewesen, an der Universität einen praktischen Kursus durchzumachen, das Buch bringt einigen Ersatz, da es Anleitung zu eigenen Arbeiten und Kontrolle der Resultate derselben giebt. Verschieden von den anderen Zweigen der Physik ist der Magnetismus und die Elektricität behandelt, indem auf Grundlage des elektromagnetischen Mafssystems eine theoretische Bearbeitung des Gegenstandes vorausgeschickt ist. Der Nutzen des Buches wird dadurch wesentlich erhöht. In den meisten Werken über Magnetismus und Elektricität werden die neuen Begriffe zwar definiert, auf das experimentelle Ausmessen derselben wird aber nur sehr wenig eingegangen; dadurch werden die Vorstellungen des Studierenden leicht unsicher und verschwommen. Dieser Übelstand ist hier vermieden.

Auf den sprachlichen Ausdruck und die Einteilung der Sätze durch Interpunktion hätte an einzelnen Stellen noch gröfsere Sorgfalt verwendet werden sollen; es ist öfter nötig, einen dem Sinne nach einfachen Satz zweimal zu lesen, um die Beziehung der Satzteile zu verstehen. Schwer verständlich scheint mir der Abschnitt 55, welcher von den Brennlinien handelt. Die Erörterungen dieses Abschnittes sind doch nur unter gewissen Annahmen richtig, welche aber nicht genau angegeben sind, hier fehlt mindestens der Hinweis auf ein Lehrbuch, in welchem die Formeln in dieser Weise entwickelt sind. Auch die Herleitung des Ausdrucks für die Vergröfserung der Fernröhre ist recht verzwickt und trifft nicht das Wesentliche. Diese und einige ähnliche Aussetzungen beeinträchtigen aber durchaus nicht den Wert des Buches, welches zur Anschaffung für die Bibliothek höherer Schulen warm empfohlen werden kann.

Berlin. A. Vofs.

---

1) **Theodor Walter, Methodische Untersuchungen aus dem Gebiete der elementaren Mathematik.** Für Schul- und Selbstunterricht. Separattitel: **Algebraische Aufgaben. Erster Band. Bewegungsaufgaben I.** Berlin & Stuttgart, Spemann, 1889. VIII u. 292 S.

Der vorliegende Band, dem in rascher Folge sich andere anschliefsen sollen, enthält Aufgaben über gleichförmige Bewegungen, welche auf Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten führen. Im ersten Abschnitte (S. 1—9) werden die Begriffe Weg, Zeit, Geschwindigkeit erörtert, 12 verschiedene Fufsmafse mit dem Meter verglichen und die „reziproke Geschwindigkeit“ eingeführt als die Zeit, welche während der Zurücklegung der Wegeinheit verfliefst. Der zweite Abschnitt (S. 10—143) bietet die ausführlichen Lösungen von 18 in allgemeinen Zeichen gestellten Aufgaben, welche sich mit Ausnahme von Nr. 2 (s. unten) auf

zwei Körper beziehen. Dafs 18 Aufgaben, selbst bei sehr splendidem Drucke, einen Raum von 133 Seiten füllen, läfst erwarten; dafs die Methode von der gebräuchlichen abweicht. In der That behandelt der Verf. jede Aufgabe so oft besonders, als in ihr Gröfsen gesucht werden oder gesucht werden können. Das Verfahren, wonach die anderen Unbekannten, wenn erst eine gefunden, durch einfache Substitutionen zu ermitteln sind, wird nirgends zur Abkürzung angewandt. Ferner wird auf Angabe der vollständigen Lösungen auch dann kein Verzicht geleistet, wenn, was verhältnismäfsig oft der Fall ist, durch blofse Umkehrung eines Zeichens oder sonstige geringfügige Änderungen eine Aufgabe bezw. Auflösung in eine frühere verwandelt werden kann. Diese Besonderheiten hängen zusammen mit der eigentümlichen Art des Verf.s, die Lösung darzustellen. Er bedient sich eines Quadrates, welches durch horizontale und vertikale Striche in 6 Zeilen und 4 Kolonnen zerfällt. Jedes der weit über 100 Quadrate trägt an seinem Umfange die Lehren: Weg gleich Zeit mal Geschwindigkeit, Z. gl. W. durch G., G. gl. W. d. Z., W. gl. Z. mal G. In der Anfangskolonne der 2.—6. Zeile steht z. B. „Zeit, Geschwindigkeit, Weg, Gleichung, Resultat"; die 2.—4. Kolonne enthalten in der ersten Zeile z. B. die Überschriften: „der Rasche, der Langsame, Einheiten". Um nun die Gleichung herzuleiten, so füllt man die der 2.—4. Zeile und der 2. und 3. Kolonne gemeinsamen Fächer aus, indem man zunächst die Daten der Aufgabe benutzt; eins der noch leeren Fächer besetzt man sodann mit x, leitet darauf die Marken für die übrigbleibenden Fächer her u. s. w. Verf. läfst sich übrigens nicht damit genügen, im allgemeinen für jede Lösung eine besondere Tabelle aufzustellen, sondern, nachdem alle Lösungen tabellarisch durchgehechelt sind, werden dieselben noch einmal, in dreifach engerem Drucke tabellarisch aneinander gereiht! — Die Aufgaben sind die bekannten; entweder bei gleichen Wegen ungleiche Zeiten oder umgekehrt oder ungleiche Wege und ungleiche Zeiten, wobei weitere Spezialisierungen eintreten, je nachdem die Richtungen gleiche oder entgegengesetzte sind. Korrekte Fassung der Aufgaben ist meistens erreicht. In Nr. 2 (S. 19—35) heifst es jedoch: „Zwei Bewegte L und R legen den Weg von A nach B mit den Geschwindigkeiten l und r zurück. Ein dritter Bewegter M mit einer zwischen l und r liegenden, mittleren Geschwindigkeit m bewegt sich unterdessen von B nach A und kommt in A an, wann der Langsame in B eintrifft. Der Langsame L habe bis zum Weggange des Mittleren M bereits Δ Zeiteinheiten mehr gebraucht als der Rasche R. Man soll die Entfernung AB berechnen". Es ist gemeint, dafs L und R gleichzeitig den Ort A verlassen sollen, und dafs L nach der Ankunft des R in B schon weitere Δ Zeiteinheiten in Bewegung gewesen sein soll, ehe M seine Bewegung beginnt. — Die Tabellen scheinen fehlerfrei zu sein; mehrfach

sind denselben Vorbemerkungen oder Erklärungen beigegeben. Determinanten werden herbeigezogen, um fertige Resultate umzuformen. So wird in der Antwort von Nr. 2 der Zählerfaktor lmr in Form einer dreireihigen, der Nenner — lm + mr — rl in Form einer vierreihigen Determinante dargestellt!

Auf seinem Wege vom Allgemeinen zum Besonderen giebt Verf. im dritten Abschnitte (S. 144—277) zunächst Zahlenbeispiele zu den vorher behandelten Aufgaben. Bei jedem Beispiel wird kurz verwiesen auf die entsprechende Nr. und fast durchgehends werden mit Unerbittlichkeit Tabellen gefüllt, als ob Abschnitt 2 gar nicht vorhanden wäre. Die Beispiele selbst sind zumeist mit Hülfe des Eisenbahnfahrplans neu gebildet und erfordern deshalb einen gröfseren rechnerischen Aufwand, weshalb Verf. die Anwendung der beigegebenen vierstelligen Logarithmen vorschlägt. Gegen Abkürzungen wie „der rasche und der langsame Weg, die rasche und die langsame Geschwindigkeit“ mufs Verwahrung eingelegt werden. Den Beschlufs des dritten Abschnittes machen 34 ungelöste Fahrplanaufgaben. Solche Aufgaben sollen nach des Verf.s Meinung den Schüler „ungleich vertrauter anmuten als die unverdrossenen Wettfahrten der altehrwürdigen Postkutschen“. Zuletzt werden noch diejenigen Aufgaben des 2. Abschnittes bezeichnet, für welche Beispiele bei Meier Hirsch, Heis, Bardey etc. zu finden sind.

Wie aus vorstehendem Referate ersichtlich, liegt das Eigenartige der Vorlage auf Seite der Tabelle. Zur Erleichterung der Schüler sind von der Verlagshandlung eigens Arbeitshefte, sog. Spemannhefte, mit Schema und Vordruck für Tabellen angefertigt worden. Erwägt man, was mit den Tabellen erreicht werden kann, so ergiebt sich, dafs sie dem Lernenden bei jeder Bewegungsaufgabe von neuem einschärfen: du mufst bedenken, dafs bei der Lösung die Begriffe Weg, Zeit und Geschwindigkeit in Betracht kommen und dafs W. gl. Z. m. G. ist! Die Gehäuse könnten daher, weil sie nichts mit der Denkarbeit zu thun haben, welche die Lösung einer Bewegungsaufgabe erheischt, als harmlos gelten, wofern man von dem erforderlichen Zeit- oder Kostenaufwande absieht; allein sie sind es nicht in allen Fällen. Die Frage nach der naturgemäfsen Lösung minder einfacher Aufgaben tritt zurück vor der Forderung nach der Ausfüllung der Schablone. Gleich das erste Beispiel des 3. Abschnittes möge dies bestätigen. Dasselbe ist entnommen aus Bardey und heifst: Aus der Stadt A geht ein Fufsgänger nach B, der alle 5 St. 3 Ml. macht. Als er schon eine St. fort ist, fährt die Post an ihm vorbei, die ebenfalls nach B will. Diese hält sich 2 St. 25 Min. in B auf, fährt dann wieder zurück nach A und trifft den Fufsgänger 1 Ml. von B. Wie weit liegt A von B, wenn die Post immer 45 Min. zu einer Ml. braucht? Bei der ersten Lösung wird die Entfernung AB mit x bezeichnet; die Geschwindigkeiten $^3/_5$ Ml. und $^4/_3$ Ml.

sind gegeben. Jetzt sind die Zeiten darzustellen und zwar nach Vorschrift der Tabelle die Zeiten, welche Wanderer und Post gebrauchen, um die Strecke *AB* zurückzulegen; dieselben sind bezw. $^5/_3\, x$ St. und $^3/_4\, x$ St. Die Tabellenarbeit bis hierhin ist sehr leicht; aber nun beginnt die Schwierigkeit. Durch Überlegungen, die der Tabelle vorangehen und die eigentliche Denkarbeit bei dieser Aufgabe ausmachen, wird ermittelt, dafs der Wanderer $\left(1 - \frac{9}{20} + 2\frac{5}{12} + \frac{3}{4} + \frac{5}{3}\right)$ St. mehr gebraucht als die Post. Es will uns bedünken, als ob bei solcher Behandlungsweise die Erleichterung völlig verloren ginge, welche die Lösung durch Gleichungen mit sich bringt. Denn für diese liegt der Gedanke viel näher, dafs die Zeit von der ersten bis zur zweiten Begegnung in doppelter Weise dargestellt werden kann.

Ref. kann in dem vorzüglich ausgestatteten Werkchen einen methodischen Fortschritt gegenüber der bisherigen Behandlungsweise der Bewegungsaufgaben nicht erblicken.

2) H. Ganter und F. Rudio, Die Elemente der analytischen Geometrie der Ebene. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten sowie zum Selbststudium dargestellt und mit zahlreichen Übungsaufgaben versehen. Leipzig, Teubner, 1888. VIII u. 168 S., 54 Fig. im Text. 2,40 M.

In diesem Buche sind unter Verzichtleistung auf die Diskussion der allgemeinen Gleichung zweiten Grades zwischen zwei Veränderlichen die grundlegenden Aufgaben und die geometrischen Eigenschaften der einzelnen Kegelschnitte (einschliefslich der Polarität) ausführlicher entwickelt als in den bekannteren Leitfäden ähnlicher Tendenz. Die Verfasser meinen, der Kundige werde die Darstellung durchweg als eine eigenartige, von der gewöhnlichen sogar vielfach abweichende erkennen. Eigenartig erscheint die erwähnte ausführliche Ausspinnung des Themas, welche an mündliche Belehrung erinnernd und von ermüdender Breite sich fern haltend, besonders dem Selbststudium zu statten kommt; abweichend von der gewöhnlichen Darstellung die Ableitung der konjugierten Diameter der Ellipse aus senkrechten Durchmessern des umgeschriebenen Kreises, wonach sich die Eigenschaften der konjugierten Diameter dieses besonderen Kegelschnittes vermittelst eines Minimums von Rechnung ergeben. Wenn S. 148 im Anschlusse an die Proportion $2x : y = y : p$ die Konstruktion der Parabel mit Hülfe von Kreisen gezeigt wird, deren gemeinsamer Mittelpunkt der Brennpunkt ist, so wäre daneben auch die bekannte auf der Proportion $2p : y = y : x$ beruhende Konstruktion zu erwähnen. Ebenso wäre in den §§ 51 und 64 die Umhüllungskonstruktion für die Ellipse und Hyperbel hervorzuheben, wie es in § 68 für die Parabel geschieht.

Die den einzelnen Paragraphen angehängten Übungsaufgaben sind gut ausgewählt und so leicht, dafs der Anfänger sie selbständig wird bewältigen können. Aufgaben über geometrische

Örter, welche auf Kegelschnitte führen, sind nicht gegeben, weil der Plan des Buches die Diskussion allgemeiner Gleichungen ausschliefst. Andererseits läfst sich nicht verkennen, dafs gerade die Probleme dieser Art besonderes Interesse erwecken; und gerade bei ihnen erweist sich die Methode der analytischen Geometrie als das auserlesene Rüstzeug, welches die Fähigkeiten der Lernenden zu erfolgreicher Bethätigung zu führen vermag. Ref. schliefst sich darum der Ansicht derjenigen an, welche die Erörterung der allgemeinen Kegelschnittsgleichung an den in Betracht kommenden Schulen nicht missen möchten. Erfahrungsgemäfs wird der Übergang von den einfachsten Formen zur allgemeinen Gleichung erleichtert durch vorhergehende Diskussion gewisser Zwischenformen, welche nur ein bezw. nur zwei quadratische Glieder enthalten; so wird zugleich die Möglichkeit gewonnen, zahlreiche Ortsaufgaben vom zweiten Grade vor dem Abschlusse des systematischen Unterrichtes zu behandeln.

S. 67 Z. 10 v. u. „kleiner, gleich oder gröfser wie". — S. 131 Z. 16 v. u. lies: Liegt dagegen α zwischen 0 und 90°, so ist $\operatorname{tg}\alpha \operatorname{tg}(\alpha + 90^{\circ}) = -1$. — S. 134 Z. 18 findet sich ein Zeichenfehler.

Das Buch ist mit viel Umsicht und Sorgfalt verfafst; die klare, leichtfafsliche und zugleich streng wissenschaftliche Darstellung läfst dasselbe sehr empfehlenswert erscheinen.

3) Karl Cavan, Methodische Behandlung der Anfangsgründe der Buchstabenrechnung. Ems, H. Chr. Sommer, 1889. 46 S.

In dieser Neubearbeitung einer Programmbeilage (Züllichau 1878) bietet Verf. unter Anlehnung an Kambly den arithmetischen Lehr- und Übungsstoff, wie er sich nach seinen Erfahrungen für die Unter-Tertia als angemessen herausgestellt hat.

Es werden nur die vier Spezies in absoluten Zahlen unter Ausschlufs der Division eines Polynoms durch ein Polynom behandelt. Die „Vorübungen" (S. 7—16) beschäftigen sich mit der Erklärung und numerischen Auswertung von Zahlformen im Umfange der genannten Rechnungsarten. Dann folgt die „eigentliche Arithmetik" (S. 16—46). Den Kamblyschen Beweisen für

$$x + (a + b) = x + a + b, \quad x - (a + b) = x - a - b$$

dürften die Mehlerschen als die einfacheren vorzuziehen sein (Soll ich $a + b$ addieren und addiere nur a, so habe ich b zu wenig addiert, mufs also u. s. w.). Ferner scheint es mir unnötig zu sein, Identitäten wie $a + b - b = a$ als Regeln in Worte zu fassen und umständlich zu beweisen. Der Einfachheit der Sache entspricht besser die Begründung: Wenn ich zu a erst b hinzulege und dann wieder b wegnehme etc. Die Gründe, welche gegen die von Kambly beibehaltene Stellung des Multiplikanden hinter den Multiplikator sprechen, sind bekannt.

Zahlreiche Übungsbeispiele sind beigegeben, darunter manche bis zu einem solchen Grade von Kompliziertheit hinaufgeschraubt,

wie er wohl während des ganzen sechsjährigen Lehrganges kaum irgendwo wiederkehrt. Bei Beschränkung auf einfachere Beispiele läfst sich die gewonnene Zeit für die Behandlung der algebraischen Zahlen nutzbar machen.

Im einzelnen enthält das Heftchen mehrere für die Didaxis nützliche Winke. Dagegen halte ich die vom Verf vorgeschlagene Schreibweise eines Aggregates, wonach alle Glieder von der Linie durchschnitten werden sollen, damit die Minuszeichen in die Linie kommen, für unschön.

Mülheim an der Ruhr. A. Emmerich.

R. G. Kallas, **Die Methodik des elementaren Rechenunterrichts.** Principiell-systematisch abgeleitet. Gekrönte Preisschrift. Mitau, E. Behre, 1889. 96 S. 2,40 M.

Obwohl nach der Ansicht des Hrn. Verf.s die Methodik des elementaren Rechnens das Kapital- und Glanzfach der seminaristischen Pädagogik ist und nach Hentschel zu einer einheitlichen empirischen Abrundung gelangt und auf dem eingeschlagenen Wege nicht mehr bedeutsam weiter zu fördern ist, so hat er dennoch versucht, dasselbe Objekt noch einmal, aber auf andre Weise, nämlich spekulativ und deducierend zu bearbeiten. Wie man sich für die übrigen Unterrichtsfächer die treibenden Gedanken aus der Philosophie und den betreffenden Fachwissenschaften geben liefse, so müfste dies auch im Rechnen geschehen. „Denn diese Männer (Hentschel u. a.), so bedeutend ihre Verdienste sind, haben das Fach doch nur empirisch-descriptiv bearbeitet und, gedrängt von praktischen Fragen, so bearbeiten müssen, und alles spekulativ-deducierende Leben aus naheliegenden pädagogischen Gründen ferngehalten. Auf diesem Wege kommt man aber, so notwendig es zunächst ist, doch nur zur praktischen Gewandtheit und zur schablonenmäfsigen Orientierung, nicht aber zur freudig schaffenden Gewifsheit, die Wahrheit wirklich erkannt zu haben, noch zur Möglichkeit, die einzig notwendigen Teile eines methodischen Ganzen erschöpfend zu entdecken, noch auch zu der Fähigkeit, die zufällig gefundenen Gedanken organisch zu ordnen. Das heifst aber gar nichts weniger als: auf diesem Wege kann die Rechenmethodik doch nicht zur eigentlichen festgeschlossenen Wissenschaft erhoben werden. „Die Teile habt ihr in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band.“ Der eine Begriff, der alles einzelne zu einer organisierten Einheit bindet, fehlt in diesen empirischen Methodiken, es fehlt das deduktive Leben, es fehlt das alles zusammenhaltende Prinzip. Die Einheit aber wird gefordert von der Seele, die Unorganisches nicht aufnehmen kann und eben deshalb von der gesetzgebenden Wissenschaft der Philosophie insbesondere, da ja die Rechenmethodik vor dem Mikroskop der Philosophie — ohne sich principiell systematisch rechtfertigen zu können — eben noch ein Nichts ist und tot.“ Es werden diese

Worte des Verf.s diejenigen, welche Interesse für die Methodik des Rechenunterrichts haben, darüber orientieren, was sie in dieser Schrift zu finden haben. Ich würde nun den Zweck, den die Anzeige eines Buches hat, verfehlen, wenn ich den von dem Hrn. Verf. eingeschlagenen Weg noch näher beschreiben wollte, zumal da ich dann noch einen grofsen Teil des Inhaltes hierher setzen müfste. Es genügt hervorzuheben, dafs das Ziel, welches durch diese philosophische Behandlung erreicht wird, nach der Ansicht des Ref. in allen Hauptpunkten mit den schon durch die Arbeit von Männern wie Hentschel, Schütze, Kehr u. a. ans Licht geförderten Wahrheiten übereinstimmt, so dafs damit ein Beweis mehr dafür geliefert ist, wie treffend und scharf deren Beobachtungen gewesen sind.

In dem beigegebenen Unterrichtsplan, der gewissermafsen das Ergebnis der Arbeit des Verf.s ist, finden wir eine genaue Aufzählung der im Rechenunterricht von Anfang an vorzunehmenden Übungen; dieselben sind an vielen Stellen ihrer Art und Weise nach genauer angegeben. Auf die vier Species in einfach benannten Zahlen folgen die mehrfach benannten ganzen Zahlen und das Rechnen mit Brüchen; ganz unberücksichtigt ist das Rechnen mit Decimalbrüchen geblieben. Ich bin eigentlich erstaunt, dafs den Verf. seine streng wissenschaftliche Untersuchung nicht viel mehr von der ganzen Zahl eher auf die naturgemäfse Erweiterung derselben, auf den Decimalbruch, als auf den gemeinen Bruch geführt hat. Auch kann ich mich nicht ganz mit seiner Art zu rechnen einverstanden erklären. So scheint mir in der Aufgabe $8^3/_7 - 4^5/_7$ eine Umgestaltung der Aufgabe in $7 + 1^3/_7 - 4^5/_7$ einfacher als der von ihm eingeschlagene Weg; auch die Multiplikation eines Bruches mit einer ganzen Zahl ist nicht methodisch durchgeführt: anstatt dieselbe auf die Addition zurückzuführen, rechnet der Verf. in $\frac{3}{4} \times 5$ so: $\frac{1}{4} \times 5 = \frac{5}{4}$, $\frac{3}{4} \times 5 = 3 \times \text{soviel} = \frac{15}{4}$; dabei ist aufserdem noch nicht beachtet, dafs bei der Herleitung der Regel die Regel selbst schon angewendet wird, indem $\frac{5}{4} \times 3 = \frac{15}{4}$ gesetzt ist. Unstatthaft ist auch die Schreibweise: $25 \times 83 = 100 \times 83 = 8300 : 4$; das Gleichheitszeichen darf doch nur zwischen gleiche Zahlen gesetzt werden.

Dem Buch ist von der historisch-philologischen Fakultät der Universität Dorpat ein Preis zuerkannt worden, wegen der mit grofser Energie durchgeführten philosophischen Begründung der Methodik. Ich glaube, die Beachtung, die es dort gefunden hat, verdient es bei allen denen zu finden, die sich eingehend mit der Methodik des Rechenunterrichts beschäftigen.

Berlin. A. Kallius.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zu Schillers Jungfrau von Orleans.

Der Aufsatz Huthers „Johanna d'Arc und der schwarze Ritter in Schillers Jungfrau von Orleans“ auf S. 246—53 des 3. Jahrganges der Zeitschrift für deutschen Unterricht fordert in mancher Hinsicht zum Widerspruche heraus.

Der Verf. meint, der ganze dritte Akt „bilde“ den Höhepunkt des Dramas und betrachtet ihn dabei doch nur als eine „breit ausgeführte Episode“. Die eingefügten Handlungen sind ihm „Momente, welche nicht der Fortführung der Haupthandlung, sondern der Exposition des seinem wesentlichen Charakter nach episodischen Aktes dienen“.

Die Handlung schreitet zwar äufserlich nicht so lebhaft fort wie im 1. und 2. Aufzuge; aber eine wirksame Steigerung erfährt sie auch im 3. Akte. Als episodisch läfst sich dieser ebensowenig bezeichnen wie der 3. Aufzug von Schillers Maria Stuart.

Haupthandlung ist nicht nur der Kampf mit den Engländern, sondern Johannas Stellung und Thätigkeit überhaupt. Wird die Jungfrau ihre Sendung erfüllen oder nicht? Das ist die Frage, um die sich alles dreht. Was zu ihrer Beantwortung beiträgt, gehört zur Haupthandlung. Wie entwickelt sich diese? Nach dem nur berichteten ersten Siege Johannas erscheint die Jungfrau selbst, weist sich als gottgesendet aus und wird vom König Karl zur Heerführerin ernannt. Sie befreit Orleans, so dafs Uneinigkeit zwischen Burgund und den englischen Feldherren entsteht, die sich gegenseitig die Schuld an ihrer Niederlage zuschieben. Sie erstürmt das feindliche Lager und beteiligt sich im Bewufstsein ihrer Pflicht mit Unterdrückung des weiblichen Gefühls erbarmungslos (Montgomery) am Kampfe. Ihr Einflufs ist so grofs, dafs sie Burgund mit dem Könige und mit Du Chatel versöhnt; mit Seherblick schaut sie in die Zukunft. Obgleich sie sich die Erhebung in den Adelstand gefallen läfst, so fafst sie doch ihren Beruf, der ihr weltliche Liebe und das Streben nach „weltlich eitler Hoheit“ verbiete, so ernst und hoch, dafs sie die Werbung La Hires und Dunois' abweist. Erregt stürzt sie, um den Versuchungen zu entgehen, von neuem in den Kampf. Mit der Eroberung von Reims und dem Tode des englischen Feldherrn Talbot ist Johanna auf der Höhe des Erfolges angelangt. Es folgt ihr Fall. Die Erscheinung eines Geistes in der Gestalt eines schwarzen Ritter erschreckt und verwirrt sie in der Schlacht. Während sie vorher alle irdischen Regungen überwunden hat, verletzt sie jetzt ihr Gelübde, indem sie von Liebe zu dem

Engländer Lionel erfafst wird und ihn verschont. Ihr Schuldbewufstsein wird um so gröfser, je mehr man ihr in Reims huldigt. Da sie den Anklagen ihres Vaters gegenüber verstummt, glaubt man, dafs sie keine Heilige, sondern eine Zauberin sei. Die Jungfrau geht in die Verbannung, irrt in den Ardennen umher, wird von den Engländern gefangen, gewinnt ihre Kraft wieder, überwindet die Liebe zu Lionel, befreit sich und fällt siegend.

Obgleich Huther den ganzen 3. Aufzug als Höhepunkt bezeichnet, so hält er doch für den eigentlichen Gipfelpunkt die Scene mit dem schwarzen Ritter (III 9). Mit Unrecht. Denn es ist eine blofse Behauptung, dafs Johanna nach ihren moralischen und kriegerischen Triumphen hier nun auch die höllischen Mächte bezwinge und sich so als die alles überwindende Streiterin des Himmels erweise. Sie steht ja dem Sendling der Hölle machtlos gegenüber, kann keinen Streich auf ihn führen, erstarrt bei seiner Berührung und wird durch ihn im Innersten erschüttert. Dazu stimmen auch die Worte. Dunois ruft unmittelbar vorher aus: „Böses ahnet mir!“, und die Jungfrau selber fühlt, dafs ihr in der Gestalt des schwarzen Ritters „das Unglück an der Seite steht“. Und sie sagt, das Gespenst sei aus dem Feuerpfuhl der Hölle heraufgestiegen, um ihr „edles Herz im Busen zu erschüttern“.

Nicht freudige Siegeszuversicht, sondern Furcht und Grausen bemächtigt sich der Seele des Zuschauers bei diesem Auftritt. Dieser Eindruck wird auch dadurch nicht abgeschwächt, dafs Johanna am Ende der Scene ihre Unsicherheit wieder zu bemeistern scheint. Die Scene bildet nicht den Höhepunkt des Stückes, sondern den stimmenden Akkord zu der folgenden absteigenden Handlung. Sie ist nicht viel mehr als eine romantische Beigabe. Aber sie ist nicht ganz überflüssig, da sie den Übergang von Talbots Tod, dem Gipfel des Stückes, zu der Verschuldung Johannas in dem Auftritte mit Lionel (III 10) vermittelt. Und sie ist auch noch aus einem anderen, bisher, wie es scheint, nicht genügend beachteten Grunde für die tragische Stimmung wichtig. Der Zuschauer ist nun nämlich nachher um so fester überzeugt, dafs Johanna mit Unrecht beschuldigt wird, mit den höllischen Mächten im Bunde zu stehen.

Dafür, dafs die Scene mit dem schwarzen Ritter der Anfang der Umkehr ist, könnte man auch Schillers eigene Worte geltend machen, der erklärt haben soll: „Der schwarze Ritter soll dazu dienen, uns mit einem neuen Bande an die romantische Geisterwelt zu knüpfen, da hier immer zwei Welten neben einander spielen . . . . Immer sind die Menschen, wenn sie auf der höchsten Spitze standen, ihrem Falle am nächsten gewesen. Das widerfährt von dieser Scene an auch der Johanna . . . Sie begehrt, mit Geistern zu streiten. Ein neuer Frevel gegen die heilige Scheu. Eine einzige Berührung des Geistes lähmt sie.“ Da es jedoch nicht unzweifelhaft ist, ob diese Äufserung wörtlich so auf Schiller selbst zurückgeht, so lege ich keinen Wert darauf.

Wesel. H. Gloël.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Arn. Schmidt, Kritische Studie über das 1. Buch von Spinozas Ethik. Berlin, F. Schneider & Co. (H. Klinsmann), 1889. 28 S.

2. * * *, Die Universitäten Österreichs und die Collegiengelderfrage. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn, 1889. 140 S. 2,40 M.

3. P. Vofs, Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preufsen und Sachsen. Ein Reisebericht. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1889. IV u. 171 S. 2 M. — Ein Bericht an die norwegische Schulbehörde über eine Reise nach Deutschland, welche der Verf. 1887 unternahm und die ihn in einige preufsische Provinzen und in das Königreich Sachsen führte. Was dort für die höhere Lehrerbildung geschieht, wird unter drei Hauptpunkte zusammengefafst: 1) die Prüfungen für das höhere Lehramt, 2) die pädagogischen Seminare, 3) das Probejahr.

4. A. Wachlowski, Studien über die Erziehung an den Gymnasien und Realschulen. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn, 1889. 109 S.

5. O. Perthes, Die Mitschuld unseres höheren Schulwesens an der Überfüllung in den gelehrten Ständen. Gotha, Fr. Andr. Perthes, 1889. 56 S.

6. E. Ziel, Erinnerung aus dem Leben eines alten Schulmannes. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. 97 S.

7. O. Kuntzemüller, Die Überfüllung der gelehrten Fächer. Deren Ursachen und Mittel zur Abhülfe. Ein Beitrag zur Lösung der Schulfrage. Berlin, Puttkammer & Mühlbrecht, 1889. VI u. 39 S. 1 M.

8. Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, 5. Heft: F. Hornemann, Bemerkungen über den gegenwärtigen Stand der Schulreformbewegung; G. Richter, Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwickelung; W. Rein, Der Zeichenunterricht in dem Gymnasium; F. Hornemann, Fortsetzung der Bibliographie der Einheitsschule. — Hannover, Carl Meyer (Gust. Prior), 1889. 104 S. 2 M.

9. Orbilius Empirikus, Pädagogische Episteln. Wiesbaden, C. G. Kunzes Nachfolger (Dr. Jacoby), 1889. 58 S.

10. Fr. Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin, Wilh. Hertz, 1889. 71 S. 0,80 M.

11. F. Polle, Wie denkt das Volk über die Sprache? Gemeinverständliche Beiträge zur Beantwortung dieser Frage. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. IV u. 153 S. 2 M.

12. G. Völcker, I. In welcher Weise würde die Priorität des Französischen auf den deutschen Elementarunterricht einwirken? II. Werden die grammatischen Grundbegriffe besser an der lateinischen oder an der französischen Sprache erkannt? (Aus dem Jahresbericht des Realprogymnasiums Schöneberg a. E. 1889.)

13. Karl Haehnel, Die schöne Litteratur als Bildungsquelle. Danzig, Leipzig, Wien, Carl Hinstorff, 1890. 94 S.

14. S. Teuffel, Lebensabrifs von Wilhelm Sigmund Teuffel. Ein Beitrag zur Geschichte des philologischen Studiums in Württemberg. Beilage zum Progr. des Kgl. Gymn. zu Tübingen 1889. 47 S. 4.

15. Georg Ihm, Die Konzentration und ihre Bedeutung für die Ober-Tertia des Gymnasiums (Separat-Abdruck aus dem Programm des Grofsherzogl. Gymnasiums zu Bensheim 1889).

16. Ludw. Hüter, Konzentration des sprachlich-historischen und geographischen Unterrichts in der Unter-Tertia (Separat-Abdruck aus dem Programm des Gymnasiums in Gießen 1889).

17. A. Marx, Griechische Märchen von dankbaren Tieren und Verwandtes. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1889. 150 S. 2 M.

18. Jul. Zimmermann, Freie Übertragung der Chorlieder aus dem König Ödipus, dem Ödipus auf Kolonos und der Antigone des Sophokles (Programm des Stiftsgymnasiums in Zeitz 1889).

19. J. Baumann, Platons Phädon, philosophisch erklärt und durch die späteren Beweise für die Unsterblichkeit ergänzt. Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1889. VIII u. 208 S. 4 M.

20. K. Reisert, Die Attraktion der Relativsätze in der griechischen Prosa. Ein Beitrag zur historischen Syntax der griechischen Sprache. Teil I: Allgemeines, Herodot und Thukydides. Diss. von Würzburg 1889. 78 S.

21. Johannes Toepffer, Attische Genealogie. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. VI u. 338 S.

22. Anton Stitz, Über das Gerundium im allgemeinen und seine Verwendung bei Sallust (im Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Krems am Schlusse des Schuljahres 1889).

23. J. Benesch, De casuum obliquorum apud M. Iunianum Iustinum usu. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1889. 79 S. (Dissertation von Wien).

24. Flavii Iosephi opera omnia. Post Immanuelem Bekkerum recognovit S. A. Naber. Vol. II. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1889. XLIII u. 374 S. 3 M.

25. J. B. Nordhoff, Haus, Hof, Mark und Gemeinde Nordwestfalens im historischen Überblicke. Stuttgart, J. Engelhorn, 1889. 35 S. gr. 8. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde, herausgegeb. von A. Kirchhoff, Band IV Heft 1.)

26. H. Ludwig, Neue Untersuchungen über den Lauf des römischen Grenzwalls vom Hohenstaufen bis zur Jagst. Progr. des Kgl. Gymn. zu Schwäbisch Hall 1888. 36 S. 4.

27. L. Friedländer, Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms in der Zeit von August bis zum Ausgang der Antonine. Sechste, neu bearbeitete und vermehrte Auflage. Zweiter Teil. Leipzig, Verlag von S. Hirzel, 1889. XIII u. 652 S.

28. Werner Hahn, Kriemhild. Volksgesang der Deutschen aus dem 12. Jahrhundert. Kritisch wiederhergestellt, ins Neuhochdeutsche übertragen und ästhetisch erläutert. Eisenach, J. Bacmeister, 1889. XI u. 214 S.

29. A. Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. I. Teil. Für die Unterklasse. 86. Aufl. Berlin, Wilh. Schultze, 1889. IV und 78 S. 0,50 M.

30. A. Engelien und H. Fechner, Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 4. Aufl. Berlin, W. Schultze, 1889. VIII u. 151 S. 1,35 M.

31. Karl Gneisse, Untersuchungen zu Schillers Aufsätzen „Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“, „Über die tragische Kunst“ und „Vom Erhabenen“ („Über das Pathetische“) (Wissenschaftl. Beilage zum Programm des Gymnasiums zu Weißenburg in Elsaß 1889).

32. Gust. Zimmermann, Versuch einer Schillerschen Ästhetik. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. 135 S. 2 M.

33. W. Winkler, Entstehen und Vergehen der Länder und Meere. Separatabdruck aus dem 19. Progr. des k. k. Staatsgymnasiums in Oberhollabrunn 1889 (Verlag und Eigentum des Verfassers). 39 S.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Bedeutung der Frage bei der Behandlung deutscher Gedichte im Unterricht.

In den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik von Fleckeisen und Masius, Abteilung II. 1889 (Bd. 140 Nr. 11) S. 71 ff. hat Harry Denicke „Über Wesen, Wert und Anwendung der fragenden Lehrmethode“ einen Aufsatz veröffentlicht, dessen zweiter Teil S. 81 ff. des Verfassers Theorie von der „fragenden Methode“ auch bei der deutschen Schullektüre für die Praxis in einer Weise verwendet, welche zu ernsten Bedenken Anlafs geben dürfte.

Zur Erklärung steht in der Tertia Schillers Gedicht: Die Bürgschaft. Liest man erst, heifst es, das Gedicht, um es dann „Vers für Vers bald in fragender, bald in mitteilender Form durchzugehen, dann werden die gestellten Fragen grofsenteils Wiederholungsfragen sein.“ Dagegen möchte ich bemerken, dafs, wenn dem so sein sollte, die Fragen wohl falsch gestellt sind, d. h. da gestellt, wo keine zu stellen sind. Ich für meine Person bin geneigt, denen beizustimmen, die sich bei klassischen Dichtungen zunächst möglichst wenig umfangreiche Erklärung und Auslegung zur Aufgabe machen (vgl. a. a. O. S. 77). Was man auf anderem Gebiete empfohlen hat: bei der biblischen Geschichte nämlich diese möglichst an sich auf die Seele des Hörenden oder Lesenden wirken zu lassen — dasselbe dürfte auch von der klassischen Dichtung zu sagen sein. Beides kann man zum Gegenstande eingehender Besprechungen machen, thut man es aber vorderhand nicht, so geschieht dem betreffenden Stücke an sich kein Unrecht, vorausgesetzt natürlich, dafs die Schwierigkeiten, die sich der Auffassung des Gesagten im Erkenntnisvermögen des Schülers entgegenstellen, aus dem Wege geräumt sind. Weist Denicke hin auf Goethes Wort:

Bei den alten lieben Toten
Braucht man Erklärung, will man Noten;
Die Neuen glaubt man blank zu verstehn,
Doch ohne Dolmetsch will's auch nicht gehn —

so kann man dem gegenüber der oft gehörten Klage gedenken, dafs die Lektüre langatmiger Erklärungen von Dichtwerken diejenige der Dichtwerke selber zurücktreten lasse. Verfällt doch, wie gerade auch Goethe erkannte, der Erklärer gar leicht der Neigung, was er vorträgt, nicht aus dem Gedichte, sondern manches verwandte Gute und Schöne an dem Gedicht zu entwickeln, was, wenn auch mit Dank anzuerkennen, zunächst nicht die Aufgabe des Auslegers ist.

Denicke verlangt, man solle, nachdem man den ersten Satz der Dichtung gesagt, vor der Lektüre derselben den Schüler den Stoff möglichst selbst finden lassen. Indes eine „blofse Darreichung" ist ja doch auch das andere, bisher meist beobachtete Verfahren nicht. Denicke sagt selbst, dafs bei diesem die fragende Form ebenfalls in Anwendung komme, ohne freilich die mitteilende auszuschliefsen. Giebt er doch sogar (S. 76) zu, dafs jede Frage schon eine Mitteilung enthalte; sie stelle nicht blofs eine Forderung an den Gefragten, sondern gebe zugleich Erhebliches. Dies schütze vor ziellosem Umhertasten. Lasse eine Frage eine mehrfache Antwort zu, so habe der Lehrer die für den vorliegenden Fall zutreffende als solche zu bezeichnen. Diese Ausführung scheint mir nicht ohne Bedenken zu sein. Jede Frage sollte in der Regel nur eine richtige Antwort zulassen, so dafs jede andere Antwort bei gründlichem Nachdenken der Schüler sich nicht als ebenfalls möglich, sondern als falsch erweist: es müfste denn dem Lehrer einmal daran liegen, die verschiedenen Möglichkeiten einer Sache von den Schülern auffinden zu lassen, ein Fall, in welchem seine Frage einen bestimmten Fingerzeig nicht wird zu geben brauchen.

Wir wollen doch dem Schüler nicht Rätsel aufgeben, die er vielleicht zufällig löst. Von einem solchen „Erraten" einer richtigen Antwort ist bei Denicke wirklich einmal S. 83 die Rede! Andererseits möchte ich den Fragen, die dem Schüler die Antwort in den Mund legen, d. h. ihm bereits etwas mitteilen, ebenfalls nicht das Wort reden. Auch auf den Ton der Frage legt (S. 81) Denicke Wert und auf die Gebärden, von denen sie begleitet wird. Hierin vermag ich ihm gleichfalls nicht beizupflichten; denn es kommt gar zu leicht dabei heraus, dafs der, an seinen Lehrer obendrein gewöhnte Schüler an diesen Äufserlichkeiten genau sieht, was derselbe geantwortet haben will. Es hemmt das seine eigene Denkthätigkeit.

Dafs sich Denicke ausdrücklich dagegen verwahrt, als führe er thatsächlich in der Klasse gegebene Antworten der Schüler vor, ist sehr zu bedauern; denn an vielen Stellen seiner Behandlung

des Schillerschen Gedichtes glaube ich in der That nicht, dafs die Schüler so antworten werden, wie angenommen wird. Wenn er ferner sagt, die Fragen seien vielleicht nicht immer glücklich gewählt, so wäre zu wünschen gewesen, dafs in einer derartigen Abhandlung möglichst Musterfragen aufgestellt wurden, wenn einem auch in der Praxis Fragen ihrer Form nach mehr als einmal mifsglücken mögen. Keinen Beifall dürften u. a. die Fragen finden: „Aber meint Ihr, dafs der König sich überhaupt auf dies Anerbieten (einen Bürgen zu stellen) einläfst? Wenn er es thut, so thut er es wohl warum?“ und: „Wie mufste sich jene (schwere Sorge) bis zur Verzweiflung steigern, wenn was geschah?“ Man halte mich nicht für kleinlich. Die eigentümlichen Fragestellungen, die in dem Aufsatz begegnen, sind, glaube ich, zum Teil eine Folge des übertriebenen Grundsatzes, überall durchaus eine Frage stellen zu wollen, selbst da, wo man „kaum eine Antwort erwarten kann“ (a. a. O. S. 75). Denicke scheint mir auf diesem Gebiete eine ebenso einseitige wie unberechtigte Abneigung gegen die darstellende Unterrichtsmethode zu haben.

Wie er selbst (S. 82) bemerkt, hat er seine Methode auch bei Hermann und Dorothea, Götz und Nathan verwendet. Ich weifs nicht, ob nicht bei der Lektüre eines Dramas derselbe Grundsatz gilt, wie bei der Besichtigung eines solchen im Theater, dafs man nämlich nicht durch vorzeitigen Einblick in die Entwicklung der Handlung dem Geniefsenden die Spannung raube, die doch auch bei der Klassenlektüre dem Schüler möglichst gewahrt werden sollte. Zu Betrachtungen, Besprechungen, Fragen giebt der im vollen Überblick — wenn auch zunächst nur einzelner Teile der Dichtung — angeschaute Stoff immer noch reichlich Gelegenheit. Und können wir denn auch in jedem einzelnen Falle sagen: „So und so mufs die Handlung nach der Charakterzeichnung der einzelnen Personen ihren weiteren Verlauf nehmen bezw. ihr Ende erreichen?“ Schauen wir doch diese Charakterzeichnung vielmehr erst an dem ganzen Verlauf der Handlung selbst: aus ihren Handlungen schliefsen wir auf das innere Wesen der Personen, wie im Leben und in der Geschichte, so in der Poesie (vgl. H. Kern, Grundrifs der Pädagogik § 45). Und hier scheint mir ein besonders wunder Punkt in der Abhandlung Denickes zu liegen. Durch Fragen dichtet bei ihm der Lehrer den Schülern unter deren Beihülfe so zu sagen die Dichtung vor, die sie nachher lesen sollen. Das heifst für die Schüler, die den heuristischen Bemühungen des Lehrers die gebührende Anerkennung zu zollen nicht im stande sein werden: „Was der Dichter in seinem Gedichte darstellt, haben wir alles schon selber gefunden.“ Es scheint mir doch aber, dafs der Dichter in der Sphäre des Gedankens seine eigenen Wege wandelt, die sich unterscheiden von denen gewöhnlicher Sterb-

licher, wenn auch so, dafs sie für die Gelehrigen gangbar sein müssen. Niemand wird sich mit dem, der einen schönen Pfad durch ansprechende Gegenden erschlossen, weil er selber ihn später nachgeht, vereinerleien wollen. So hat doch auch der Lehrer nicht die Rolle des Dichters zu übernehmen, sondern vielmehr nur das Verständnis desselben zu fördern, d. h. der „Dolmetsch“ zu sein. Ich meine nun, wie bereits angedeutet, nicht, dafs der Lektüre selber keinerlei Besprechungen voraufgehen sollen, vielmehr wird es sich empfehlen, im Geiste des Schülers Anknüpfungspunkte zu schaffen sowohl für das sachliche Verständnis wie für die zu erregende Gemütsstimmung (vgl. H. Kern, a. a. O. § 39). Aber etwas anderes ist es, den Schüler mit dem positiven, zu Grunde liegenden Material in den Hauptzügen bekannt zu machen, etwas anderes, ihn in erläuterndem und entwickelndem Unterricht das selber finden lassen zu wollen, was er nachher bei der Lektüre des Gedichtes als das Resultat der Schöpfung eines dichterischen Genius erkennt. Scheint mir demnach zwar das letztere Verfahren keine Nachahmung zu verdienen, so empfiehlt es sich doch gewifs, dafs man Schwierigkeiten im voraus beseitigt: daher nach meiner Meinung nichts besser ist, als wenn der Lehrer das Gedicht den Schülern zunächst selber sinngemäfs vorliest bezw. bei einer gröfseren Dichtung die einzelnen Teile derselben, wenigstens auf weniger vorgerückter Stufe, wo mancher Fehlgriff mitsamt seiner Berichtigung im Verständnis sowohl wie im Vortrag dadurch vermieden werden wird. Ein Einblick in des Dichters Werkstatt wird jedem Gebildeten möglich sein: ein Arbeiten in ihr nur dem gleichbegnadeten Günstling der Gottheit. Um in dem früheren Bilde zu bleiben: hat jemand einen herrlichen Weg ausfindig gemacht und einer seiner Vertrauten führt mich denselben, so verlange ich zunächst nicht, er möge mich in die Überlegungen einweihen, die jenen den Pfad finden liefsen, sondern bin ihm dankbar, läfst er mich die Schönheiten des letzteren unter Hinweis zugleich auf seine schwierigen Stellen überhaupt kennen lernen.

Das allgemein Gesagte gestatte man mir im einzelnen an der Hand der Denickeschen Behandlung des Schillerschen Gedichtes „Die Bürgschaft“ zu beleuchten (vgl. a. a. O. S. 82—84).

Nach Mitteilung der beiden Verse:

Zu Dionys, dem Tyrannen, schlich
Damon, den Dolch im Gewande . . . .

kommt die Frage: „Was hat er offenbar im Sinne?“ Nach einer „offenbaren“ Sache braucht man eigentlich nicht erst zu fragen: freilich liegt die Sache hier gar nicht so klar zu Tage. Wahrscheinlich werden die meisten Schüler die von Denicke gewünschte Antwort bringen: „den Meuchelmord des Tyrannen.“ Aber gäbe es nicht noch eine andere Möglichkeit? Wie, wenn der sich Einschleichende eine Kreatur des Tyrannen war, dem dieser

einen Mordbefehl geben wollte? Man denke z. B. an Shakespeare, König Richard III. Aufzug 1 Scene 3 am Ende. Ganz anders, wenn man weifs, dafs Schiller die Sache so, wie's der Geschichte entspricht, und nicht anders dargestellt hat.

Weiter dann wird gefragt: „Welche Möglichkeiten liegen nun vor?" Antwort: „dafs er sein Vorhaben ausführt oder ertappt wird." In der That, tertium non datur. Dafs das letztere zutrifft, mufs der Lehrer wohl oder übel schliefslich doch einfach feststellen — der Schüler wird's ihm schon glauben, da nach meinen Beobachtungen auch beim Tertianer noch das Zutrauen zu den Aussagen des Lehrers ein recht grofses zu sein pflegt. — Ob auf die Frage: „Was wird dem Ertappten geschehen?" der Schüler wirklich zunächst nur antwortet: „Er wird gefangen und in Ketten gelegt werden", dürfte zweifelhaft erscheinen. Wahrscheinlich würde gleich die weitere Antwort erfolgen: „Der Tyrann wird über ihn die Todesstrafe verhängen." Auch zu der Frage: „zuvor aber was thun?" und ihrer Antwort: „ein Verhör anstellen, in dem unser Held sich über das Motiv (!) seiner That zu äufsern hat", bekenne ich kein Zutrauen zu haben, da das der Schüler kaum finden wird. — Die auf die Frage: „In diesem Falle (wenn Damon nämlich in patriotischem Interesse handelte) erscheint uns sein Attentat in welchem Lichte?" gegebene Antwort: „wenngleich nicht gerechtfertigt, so doch mit einem edlen Charakter verträglich, unter Umständen geradezu dafür beweisend" denkt sich Denicke, nehme ich an, so, dafs sie sich auf mehrere von dem Lehrer gestellte Fragen verteilt. Wenn aber weiter gefragt wird: „Welcher Rettungsweg stand ihm (dem gefangen genommenen Damon) noch offen?", so würde ich es einem mit dem Gegenstande unbekannten Schüler nicht übel nehmen, wenn er statt: „die Gnade des Fürsten zu erflehen" antwortete: „mit Hülfe von Freunden aus der Haft des verworfenen Herrschers zu entwischen" oder dem Ähnliches.

Ein Gesuch um Gnade richtet der Gefangene nicht an den Fürsten. Aus welchem Grunde verschmäht er es? Weil es, wie Denicke zunächst antworten läfst, bei dem Charakter des Herrschers ohne Aussicht auf Erfolg gewesen wäre. Werden nicht die meisten Schüler vielmehr sogleich etwa antworten: „Weil es ihm als feige und dessen unwürdig erschienen wäre, der zum Heile des Vaterlandes sein Leben zu wagen sich entschlossen hatte"? Und doch fleht er im Dienste seiner Bruderpflicht — um Gnade! Das kann der Schüler unmöglich erraten. Wie dies daher von Denicke einfach mitgeteilt wird, so konnte ein Gleiches auch bei anderen Punkten der Betrachtung — am besten natürlich durch den Dichter selber — geschehen, wo mit fortwährenden Fragen so gut wie nichts ausgerichtet wird. — Die Frage: „Was mufs er, wenn er die Erfüllung seiner Bitte erhofft, natürlich zugleich thun?" findet die Antwort: „Eine Bürgschaft für seine Rück-

kehr stellen." Bei der Schwierigkeit, welche die Bestimmung des Begriffes „Bürgschaft" immerhin macht, dürften die Schüler darauf kaum verfallen. Sie werden vielmehr antworten: „Er mufste sich durch ein eidliches Versprechen verpflichten zurückzukehren." Erfolgt nun ferner ein Hinweis auf das Mifstrauen eines Tyrannen, auf das der Schüler durch eine Frage wohl aufmerksam werden kann, so schliefst sich daran wahrscheinlicher immer noch dessen weitere Vorstellung, der Tyrann habe Damon Wächter auf seinem Wege mitgegeben, als die von einem zu stellenden „untrüglichen" Bürgen. Welcher unnötige Zeitaufwand an Fragen, statt dem Schüler einfach den Bericht des Dichters vorzuführen, wobei nicht ausgeschlossen ist, dafs er durch eine Frage nach der Bedeutung des erwähnten „Bürgen" Gelegenheit bekommt, sich darüber, falls er es vermag, auszusprechen! Die Frage: Warum gewährt der Tyrann die Bitte? läfst Denicke den Lehrer selber in dem Sinne beantworten, diese Frage werde besser für später zurückgestellt, wo man darüber genaueren und leichteren Aufschlufs gewinnen könne. Ein besseres Zeugnis konnte der Verfasser für die Bedenklichkeit seines Verfahrens kaum ablegen. Ganz ähnlich, wenn er später die Schüler, um sie auf die Räuber zu führen, an die ihnen „bekannteren unsicheren Reiseverhältnisse des Mittelalters" erinnert. Die Schüler können eben dahin gehende Fragen nach ihrer Kenntnis des Altertums nicht beantworten. Übrigens kann ein solcher Überfall ja auch heutzutage noch vorkommen, und doch werden ihn die Schüler kaum mehr ins Auge fassen als etwa den andern Fall, dafs ihm ein körperliches Unbefinden oder irgend welches sonstige Unglück zum Hindernis wurde. Wird man überhaupt die drei von Schiller gesetzten Hindernisse dem Schüler durch Fragen entlocken können? Ich glaube kaum, wenn man bedenkt, dafs z. B. der dritte Hinderungsgrund von Goethe bekanntlich nicht gebilligt wurde. Was nach solchen Meisters Meinung physiologisch kaum „zu passieren" ist und „der Phantasie und der Gemütsstimmung nicht ganz recht kommt", dürfte sich dem geistigen Blicke eines zwölfjährigen Schülers schwerlich zeigen. Am ehesten werden die Schüler noch darauf verfallen, an verführerische Bitten oder Gewaltakte der Angehörigen vor Damons Rückreise zu denken; wenn meine Schüler solche bei der Lektüre des Gedichtes in der That in demselben vermifsten, so bestätigt mir dies die Berechtigung der Götzingerschen Bemängelung (Deutsche Dichter II[5] S. 277 Anm. 8). Dafs Damon die Möglichkeit, einen Bürgen stellen zu müssen, vor dem „Attentat" nicht bedacht habe, kann man wohl nicht unbedingt behaupten. Mochte ihn nicht vielleicht trotz der ins Auge gefafsten Hochzeit seiner Schwester der [nach Aristoxenus bei Jamblichus und nach Diodor in den Fragmenten des 10. Buches] bei den Pythagoreern geltende Grundsatz, dafs im Falle der Not jeder Genosse für den andern einzutreten habe, vor seinem Vorhaben

nicht zurückschrecken lassen? Konnte er gegen einen Mifserfolg gesichert zu sein glauben? War's aber nicht der Fall, wie kam ihm erst im Augenblick seiner Ergreifung der Gedanke an der Schwester Hochzeit und seine notwendige Beteiligung an derselben?!

Die Frage: „Nachdem er (Phintias) sich nun dem Tyrannen ausgeliefert hat, wird sein Freund was unternehmen?" scheint recht überflüssig; denn der Reise wegen war ja das alles in Scene gesetzt. Ob sodann auf die wenig glückliche Frage: „Früher pflegte man mehr als in unsern Tagen wie zu reisen?" ein Schüler wirklich antwortet: „zu Fufs"? Die Zahl der möglichen Antworten ist gar nicht abzusehen, da der Knabe, wie schon, auch von Denicke, angedeutet, so gut wie nichts vom Reisen im Altertum weifs, es ihm also schwer fallen mufs, das Gewünschte zu „erraten". Wenn Denicke nun dem Schüler die Frage vorlegt, welche Reihenfolge der Störungen den wirksamsten Eindruck auf den Leser machen müsse, und der Ansicht ist, man werde ihm darauf antworten, eine solche, wonach die nicht elementare d. h. der Überfall der Räuber in die Mitte der beiden gleichartigen gestellt wird, so könnte er sich doch in mancher Klasse vielleicht enttäuscht sehen. Und ob selbst jeder Erwachsene ihm das zuzugeben geneigt sein dürfte? Sagt man mit F. Polack (Aus deutschen Lesebüchern III² S. 339) im Widerspruch zu Goethe, die dritte Versuchung habe nichts Anstöfsiges, weil, seitdem Möros (Damon) den Flufs durchschwommen hat, einige Stunden verflossen seien und das Wetter sich geändert habe, so würde nicht das einmal unbedingt die von dem Dichter beliebte Stellung des dritten Hindernisses verteidigen; noch weniger aber, glaube ich, thut es der von Denicke geltend gemachte Umstand. Mancher wird dies dritte Hindernis, von dessen wirksamstem Eindruck ja auch Denicke redet, für das bedeutendste halten und daher dessen Stellung billigen unter Hinweis auf Schillers Äufserung in der Abhdlg. üb. d. trag. Kunst, der Künstler gelange Schritt vor Schritt zum Ziel und durchdringe eben dadurch die Seele ganz, dafs er sie gradweise rührte. Aber im Anschlufs an eine Anmerkung Götzingers (a. a. O. S. 279) darf man hervorheben, dafs dieses Hindernis Damon nicht durch eigene Kraft überwindet, mag ihn ein Zufall oder der rettende Gott den sprudelnden Quell finden lassen. Wenn jener Ausleger freilich sagt, Damon könne das Hindernis garnicht durch eigene Kraft besiegen, so geht er zu weit; denn menschliche Willensstärke macht oft das schier Unmögliche möglich. Der Dichter allerdings giebt der Sache diese Wendung nicht; so bleibt also des Wanderers einziges Verdienst, dafs er, die Gelegenheit zum Verlassen des Freundes nicht benutzend, den Gott um Hülfe anfleht. Ein Gleiches hat er bereits in dem ersten Falle gethan, ohne doch schliefslich auf die Bethätigung eigener Kraft ver-

zichten zu können, zu der er bei der zweiten Verzögerung einzig und allein seine Zuflucht nimmt. Somit vermag ich in dem dritten Hindernis den Höhepunkt seines Ruhmes nicht zu sehen; diesem und jenem mag es zudem scheinen, als wenn die beiden gleichartigen d. h. elementaren besser zusammengeordnet wären. Wo so verschiedene Anschauungen nicht ausgeschlossen sind, soll nun ein Schüler, um das noch unbekannte Gedicht zu rechtfertigen, das Richtige treffen!

Die weitere Frage bei der Behandlung des ersten Hindernisses ist: „An welchem Notbehelf anstatt der Brücken wird es augenblicklich gefehlt haben?“ Hier wird dem Schüler mehr verraten, als er zunächst wissen kann. Ist man in der Klasse darüber einig geworden, der Wolkenbruch werde gewifs die Brücken zerstört haben, so ist m. E. des Schülers nächste Vorstellung gerade die, vielleicht sei Damon in der Lage gewesen, sich zum Ersatz eines Nachens zu bedienen. Forscht man dann weiter, warum dies nicht möglich gewesen, so kann die Antwort ebenso gut lauten, in diesem Wogenaufruhr habe ein, des Schiffens obendrein wohl unkundiger Mann von einem Nachen keinen Gebrauch machen können. Diesem Gedanken sucht man nun mit Denicke dadurch vorzubeugen, dafs man den Schülern, die das nicht wissen können, erzählt: „Der Weg führte durch ein unwirtliches Land.“ Damit aber hat man dann wieder einmal den Beweis geliefert, dafs der Grundsatz, die Vorbereitung zum Gedichte in fragender Lehrform zu halten, doch recht oft einen empfindlichen Stofs erhält. — Wie wird sich nun der Arme in seiner Verzweiflung benommen haben? heifst es weiter. Antwort: „Er wird hilferufend am Ufer irren.“ Hat dies wirklich Wahrscheinlichkeit, wenn er in einem ganz unwirtlichen Lande weilt, wo sich auch kein Nachen finden läfst? Dem Dichter wird mit diesem Zweifel kein Vorwurf gemacht; denn er stellt das Fehlen des Nachens als einen Zufall hin, während es Denicke mit seinen Schülern zu begründen sucht. Wenn derselbe sie gleich darauf durch ein einfaches: „Aber?“ zu der Erklärung bringt, der Hülferuf sei vergeblich gewesen, so sieht man nicht, warum er überhaupt erst gethan wurde, vorausgesetzt immer, dafs man die Schüler sich nicht im Erraten von Zufälligkeiten üben lassen will. Dafs nun in dieser höchsten Not Damon zum Gebet seine Zuflucht nimmt, wissen wir freilich aus dem Gedicht; der dessen unkundige Schüler aber wird wahrscheinlich sofort auf den Ausweg verfallen, jener habe es mit Schwimmen versucht, und auch im andern Falle an des Wanderers Pflicht, dem Gotte Dank zu sagen, schwerlich denken, wenn man ihm gesagt hat, dafs Zeus seine Bitte um Stillung des Stromes nicht erhörte. — Könnte endlich die Frage: „Fiel die Danksagung lang aus?“ nur in dem einen, von dem Lehrer beabsichtigten Sinne beantwortet werden, so lohnte es sich nicht, sie überhaupt zu stellen; erfolgt die Antwort nicht nach Wunsch,

so giebt sie zu einer langen Erörterung Anlafs, die nicht unmittelbar zum Verständnis des Gedichtes gehört.

Hier bricht Denicke ab. Es ist gewifs nicht uninteressant, seinen Ausführungen S. 82—84 zu folgen. Wenn er aber zum Schlufs von den sich leider so oft „in eine Traumsphäre" versteigenden (gehörten oder gedruckten) „Musterlektionen" redet, so will ich zwar in der Sache nicht einmal wesentlich anderer Ansicht sein, fürchte jedoch, dafs von seiner Behandlung des Schillerschen Gedichtes nicht jeder das Gegenteil zu behaupten geneigt sein dürfte. Dies beeinträchtigt m. E. denn auch den Wert, der den allgemeinen Betrachtungen beigemessen werden mag, welche er im ersten Teile seines Aufsatzes über die „fragende Lehrmethode" angestellt hat. Zugleich werden meine obigen Gegenbemerkungen, von denen ich zu behaupten wage, dafs sie nicht die „Kopie" irgend einer „Vorlage" sind, sondern dafs sie der Verfasser vielmehr „selbst aus sich erarbeitet" hat, meine Stellung zu Denickes Vorschlag kennzeichnen, der Schüler solle in seiner Privatlektüre nichts lesen, ohne vorher selbst über das Thema nachgedacht zu haben. Das mag hier und da bei erwachsenen Schülern angehen; im allgemeinen wird es, so ideal es klingt, bei der Lektüre von Dichtwerken, selbst wo es sich um geschichtliche Stoffe handelt, zu viel Zutrauen in die Fähigkeit eines Schülers setzen. Mit dem Dichter in einer eigenen, wenn auch nur im Kopfe zurechtgelegten Leistung „vergleichend" (a. a. O. S. 84) in die Schranken zu treten, wird man einem Schüler nicht zumuten wollen. Einmal hat dieser in den seltensten Fällen die Möglichkeit, sich eine zu solchem eindringenden Nachdenken ausreichende Kenntnis des geschichtlichen Materials anderswoher als aus dem vorliegenden Lesestücke selber zu verschaffen, selbst wenn früherer Unterricht ihm das erforderliche Wissen gegeben hat, welches ihm das Verständnis des künftig zu Lesenden erleichtert (vgl. H. Kern a. a. O. § 40). Sodann aber ist seine geistige Thätigkeit doch erst eine wesentlich reproduktive, und es ist nicht zu übersehen, dafs gerade der Dichter erst zu den Zügen der geschichtlichen Überlieferung „die zu einem lebensvollen Bilde nötigen Ergänzungen" hinzufügt, durch die der Schüler von den „Repräsentanten der Menschheit" eine klare Vorstellung zu gewinnen vermag (vgl. H. Kern ebd. § 45). Nach erfolgter Lektüre wird wiederholtes, allseitiges Nachdenken über den Gegenstand und die Art seiner Behandlung von Seiten des Schriftstellers ihm den Nutzen stiften, zu dem mancherlei mündliche oder schriftliche Übungen Gelegenheit zu bieten pflegen.

Berlin. Paul Wetzel.

Satura scholastica
II[1]).

Die leichteste und gangbarste Methode, sich berühmt oder doch von sich reden zu machen, ist heutzutage die Gründung eines Vereins. Irgend ein gemeinnütziger Zweck, irgend eine Idee zur Freude und Beglückung der Mitmenschen findet sich schon und Satzungen sind bald entworfen. Man nehme den Mund nur recht voll und spare die Verheifsungen nicht, so wird es gelingen zahlreiche Mitglieder zu werben. Das wohlgewählte, wohlgezielte Schlagwort thut auch hier Wunder. Wenn z. B. den Eltern eine Schule in Aussicht gestellt wird, in der es keine Überbürdung giebt, die allen ohne Ausnahme, sie mögen studieren wollen oder nicht, eine angemessene Ausbildung gewährt, die dem ungesunden Zudrang zu den gelehrten Berufsarten steuert, die Frieden und Versöhnung unter den Gebildeten stiftet anstatt, wie bisher, den Hafs und den Streit zu gebären, die dem Staate und namentlich den städtischen Kommunen weniger kostet — wer sollte da nicht frohlocken und einem Vereine, der so Grofses zu leisten verspricht, begeistert beitreten! Ob all dergleichen möglich, wie es zu verwirklichen ist, danach fragt kaum jemand, das mufs der Vorsitzende wissen; er weifs es auch, denn er sagt es ja selbst. Drei Dinge versteht ohnehin jeder Gebildete des 19. Jahrhunderts: Politik, Kirchensachen, Schulwesen. Alles andere mufs man gelernt haben, zu allem andern gehören Fachkenntnisse; diese drei Dinge stellen sich bei einiger Lektüre von selber ein, sie liegen so mit in dem Wesen der allgemeinen Bildung. Wenn trotzdem die Leiter unseres Vereins ihre Ideen nicht durchsetzen, ihre Versprechungen nicht erfüllen können, so liegt das an dem Widerstande der stumpfen Welt, vornehmlich der Behörden. Tragen wir also unsere Überzeugungen in immer weitere Kreise, halten wir Vorträge auf Kongressen, schreiben wir Broschüren, Zeitungsartikel, gründen wir ein Organ, kurz, agitieren wir!

Rücksichtslos und fanatisch wird die alte Schule von der neuen angegriffen; statt ruhig zu arbeiten müssen wir uns unserer Haut wehren und auch Erklärungen erlassen und Artikel schreiben, aber nur zur Abwehr und Verteidigung. Wir haben es hier lediglich mit den Schwarmgeistern unter den Reformern zu thun, nicht etwa mit den Männern vom Einheitsschulverein. Die Bewegung für die Einheitsschule hat gewifs ihr Gutes, mag sie ans Ziel gelangen oder nicht. Das werden wir abwarten; aber dem

[1]) Vgl. I. Juli-Augustheft 1889 S. 417—425.

wüsten Treiben, das auf den Umsturz des humanistischen Gymnasiums abzielt, können wir nicht gelassen zusehen.

1. Unser höheres Schulwesen, sagt man, sei mit der Zeit nicht fortgeschritten, darum auch nicht mehr zeitgemäfs; es sei ferner durchaus unpraktisch und endlich nicht national genug.

Wie? Unser Schulwesen wäre nicht fortgeschritten? Die das behaupten sind entweder von gestern oder wahre Siebenschläfer. Gerade das Gegenteil ist wahr. Unablässig hat das humanistische Gymnasium sich reformiert, unablässig ist man bemüht gewesen dem vielgestaltigen Bildungsbedürfnis der Zeit entgegenzukommen, man hat Schulen aller Art gegründet. Wenn doch die Herren nur einmal die letzten Kapitel in Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichtes nachlesen wollten! Sie können es ohne Furcht und ohne Schaden für ihren Reformeifer thun. Denn Paulsen ist selbst mit unserm höheren Unterrichtswesen unzufrieden, namentlich mit dem Gymnasium, dem gröfsten Stein des Anstofses und Ärgernisses. Eins ist allerdings richtig: bei aller Reform der alten Schulen hat man das Gesetz der historischen Kontinuität gewahrt und die neuen Anstalten hat man nicht ins blaue hineingebaut. Eben drum! rufen die Reformer. Die Behörden sind allzu behutsam vorgegangen, sie haben mit der Zeit nicht Schritt gehalten, darum sind unsere Schulen nicht mehr zeitgemäfs und unpraktisch dazu. Weg mit der alten Schule! Eine neue Zeit will eine neue Schule. Unser Zeitalter ist ein durchaus praktisches und praktisch mufs die zeitgemäfse Schule sein. Denn nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir; folglich müssen wir uns nach den Forderungen des Lebens richten. Wer braucht nun heute im Leben noch viel Latein? Die Philologen allerdings noch, aber da das Latein nicht eigentlich mehr internationale Gelehrtensprache ist, nicht mehr soviel wie früher. Die Theologen brauchen es teilweise auch noch, weniger schon die Ärzte und Juristen. Mögen sie es erwerben, wie sie können. Sollen ihretwegen, sollen um dieses geringen Bruchteiles willen alle Schüler neun bis zehn Jahre hindurch von Sexta bis Prima hin mit diesem Latein gequält werden? Vollends die Quälerei mit dem Griechischen, das noch viel weniger Leute nötig haben! Es ist doch höchst unpraktisch, auch finanziell ganz ungerechtfertigt, dafs um eines Achtels willen Schulen mit schweren Opfern erhalten werden, in denen sieben Achtel eine für sie unnütze und geradezu verkehrte Bildung sich aneignen müssen. — Wer in einem Reformverein so argumentiert, kann sicher auf ein lebhaftes Bravo rechnen. Zur Entrüstung wird er das Pathos der Hörer steigern, wenn er die Plackereien mit der lateinischen und griechischen Grammatik in den grellsten Farben schildert. Daran, dafs nicht blofs konjugiert und dekliniert, sondern auch gelesen wird, dafs nicht alle Stunden, sondern kaum der dritte oder vierte Teil aller Stunden auf Latein

und Griechisch verwandt werden, erinnert der Redner nicht und denkt niemand. Wozu denn denken, wenn der Präsident redet! — Zu mir kam einmal ein Mann, um seinen zweiten Sohn anzumelden. Er sagte gleich, der Junge solle nicht studieren, sondern sein (des Vaters) Geschäft übernehmen. Als ich ihm bemerklich machte, dafs er dann doch besser thäte, seinen Sohn auf der Bürgerschule zu lassen und ihn nicht mit Latein zu plagen, entgegnete er: von dem Latein wird er nicht dummer; ich will, dafs der Junge geweckt werde und mehr Begriffe kriegt. Dieser praktische Mann hatte nachgedacht. Er wufste, ohne Pestalozzi und Diesterweg gelesen zu haben, dafs es auf Weckung und Emporbildung der geistigen Kraft ankommt, dafs der Mensch in erster Linie eben Mensch ist und in zweiter Linie erst Bäcker oder Arzt oder Fabrikdirektor. Was der Mensch im Leben bedeutet, hängt doch nicht allein von seinem besonderen Geschäft, von seiner Fachbildung ab, sondern wesentlich von dem, was er sonst noch, eben als Mensch, aus sich macht. Die Erziehung hat die Bildung des ganzen Menschen „mit Herz, Mut, Sinn und allen Kräften" zum Ziel. Die Volksschule fragt nicht danach, wer Schneider, Schuster, Schornsteinfeger werden will, sondern erzieht die Kinder, soweit sie vermag, zu guten Menschen. Die Universitäten lehren in ihren verschiedenen Fakultäten die Wissenschaft der Theologie, der Jurisprudenz u. s. f. und fragen nicht nach dem, was der praktische Theologe, der praktische Jurist u. s. f. im Leben brauchen könne. Was Volks- und Hochschule unangefochten thun, das wollt ihr der Mittelschule wehren? Oder sollen die Universitäten auch nichts weiter sein als eine Reihe von Fachschulen unter einem Dache? Selbst die Fachschulen wollen ihren Zöglingen eine allgemeine Bildung oder doch die Grundlage dazu geben. Ich brauche nur an die Kadettenhäuser und andere Militärbildungsanstalten zu erinnern. Man weifs eben, dafs der Offizier auch ein Mensch ist und mehr sein und wissen mufs als das Exerzierreglement enthält; in die höheren Stellen rückt selten jemand, der nichts wäre als nur Soldat und keine höhere allgemeine Bildung besäfse. Ein tüchtiger Soldat kann eben nur der tüchtige Mann sein. Und so überall, in jedem Beruf und Stand. Also dem überspannten Streben nach Fachbildung mufs man gerade die Forderung einer allgemeineren, einer humanen Bildung entgegensetzen; der blofsen Routine und Praxis gegenüber mufs man die Wissenschaft hoch halten. Dies thun zur Zeit noch und hoffentlich für immer die Universitäten; es ist nicht ihre Schuld, wenn so viele Brotgelehrte die Hörsäle bevölkern oder vielmehr nicht besuchen, sondern zum Examen sich einpauken lassen. Genau so verfährt die wissenschaftliche Elementarschule, das Gymnasium; es ist nicht unsere Schuld, wenn so viele Banausen zu uns kommen und von uns gehen. Reden wir doch diesem Banausentum nicht das Wort und gründen wir doch für

diese Philister keine Schulen! Je mehr die Zeitströmung auf das Brauchbare und Nützliche geht, desto mehr müssen die Schulen ihre Zöglinge lehren, was sie nicht brauchen können. O diese Utilitarier! Was braucht denn der Mensch, der aus Gott geborene, zur Sittlichkeit berufene, zum Genufs und zur Darstellung des Wahren, Guten, Schönen befähigte Mensch? Lebt denn der Mensch vom Brot allein? Wo alles nach materiellen Gütern rennt und drängt, da soll man die Pflegestätten der idealen Güter schützen und ehren. Wenn ein Zeitalter allzu realistisch gesinnt ist, bedarf es des Gegengewichtes einer idealistischen Welt- und Lebensanschauung. Breiten die exakten Wissenschaften sich aus, greifen die Naturwissenschaften um sich und über sich, so ist es sehr praktisch, die Geisteswissenschaften zu pflegen, damit wir das Gleichtgewicht behalten und nicht taumeln wie die Trunkenen. Geht doch, ihr Realisten, mit euern sogenannten Realien oder Realitäten! Was ihr so nennt, ist gar nicht das wahrhaft Wirkliche und Wirksame in Welt und Leben. Der Geist ist das wahrhaft Reale, die geistigen Mächte, die Imponderabilien tragen die Welt, und die Wirksamkeit in der Erscheinungswelt geht überall aus von ihrem innergeistigen Wesen. Doch das wird euch wohl zu transcendental sein. Aber das könnt ihr doch begreifen, dafs ein Feldherr oder Fabrikherr oder wer sonst Herr sein mag weniger herrscht durch seine Fach- und Detailkenntnis als durch seine überlegene geistige Bildung, durch seine Persönlichkeit. Und die Quellen dieser Geistes- und Charakterbildung fliefsen nicht in den Fachschulen, oder in diesen Schulen nur sofern sie noch mehr sind als Fachanstalten. Dafs das Leben selbst aber den Mann mit Hülfe der in der Schule gewonnenen Fähigkeiten am meisten bildet, betone ich nachdrücklich. Was wirklich zeitgemäfs und praktisch ist, das wifst ihr Neuerer nicht besser als andere vernünftige und nachdenkende Leute. Es fragt sich sehr, ob ihr den Pulsschlag der Zeit richtig fühlt, wenn auch viele Ärzte und Zeitungsschreiber unter euch sind; die tiefste Auffassung des Lebens scheint ihr mir gerade nicht zu haben. Vor allen Dingen aber thut uns den Gefallen und stellt euch nicht so an, als wäret ihr allein die rechten deutschen Patrioten und eure Zukunftsschule die allein nationale.

Weil unsere Schüler die lateinische und griechische Sprache, die griechische und römische Geschichte lernen, darum wäre ihre Erziehung keine nationale? Weil ihr, auf euern Lehrplan, der übrigens noch im Nebel verschwimmt, mehr Lehrstunden für deutsche Sprache setzt, darum wäret ihr nationaler als wir? Es ist ja absurd.

Damit man aber nicht glaube, ich schiebe den Gegnern solche Absurditäten in die Schuhe, führe ich von dem vielen, was sie in diesem Sinne geredet und geschrieben haben, nur einen Satz an. Herr Dr. Lange von der „Täglichen Rundschau“ kennzeichnete

in der konstituierenden Versammlung des Vereins für Schulreform (am 4. April d. J. in Berlin) die Bestrebungen des Vereins mit folgenden Worten: „Wir wollen eine Kulturaufgabe lösen, welche aus den Siegen von 1870 für uns erwachsen ist. Seit diesem Jahre hat sich das Schwergewicht unserer geistigen Kraft verschoben zu Gunsten der sogenannten realen Wissenschaften. Unsere Politik, die äufsere wie die innere, befindet sich längst in der vollen Arbeit ihrer neuen Aufgaben; unsere Schule beharrt noch immer in den alten, ungenügenden Formen. Aber der neue Wein wird die alten Schläuche sprengen."

Etwas tönendes Erz und klingende Schelle läfst man sich in öffentlichen Versammlungen wohl gefallen, aber dies ist denn doch des Getöses selbst für starke Nerven zu viel. Was in aller Welt mag der Mann bei diesem Klingklang sich gedacht haben? Nur das eine hört man deutlich heraus: unsere Schulen taugen nichts, weil sie nicht zeitgemäfs und nicht national sind; es mufs und wird besser werden. Merkwürdig! 1866 fand das Wort grofsen Anklang, die Schlacht von Königgrätz habe der preufsische Schulmeister gewonnen. Es folgten die glorreichen Siege von 1870, aber gerade dies Jahr und die mit ihm beginnende neue Ära hat bewiesen, dafs die ganze Schulmeisterei nichts-wert ist. Übertrieben und unwahr das eine wie das andere. Soviel aber darf der gesunde Menschenverstand schliefsen: ein Volk, dem solche Thaten gelingen, kann durch seine Schulbildung wenigstens nicht verdorben sein. Wenn nicht blofs physische Kraft, sondern Disziplin, Charakter, Intelligenz die Siege erfochten und das Reich geschaffen haben, so hat die Schule, die niedere wie die höhere, auch ihr bescheidenes Teil daran; sie ist eine von den Mächten, die das Volk erziehen, keineswegs die einzige.

Imperium eisdem artibus retinetur, quibus initio partum est. Wenn nun die Schule nach allem Rechte historischer Betrachtung zu diesen artes gehört, so sollten wir sie liebevoll hegen und pflegen, aber nicht umstürzen und zertrümmern wollen. Herr Lange und seine Leute denken anders. Sie schliefsen wohl so: wir haben ein neues deutsches Reich, also müssen wir auch eine neue deutsche Schule haben. Das deutsche Reich ist kein Ideal mehr, sondern eine Realität, also mufs auch das Streben des Geistes nicht mehr auf Ideale, sondern auf Realitäten gehen; die realen Wissenschaften sind zu kultivieren. Die Politik ist längst eine praktisch-realistische, also mufs auch die Schule praktisch-realistisch werden. Aufser dieser Ähnlichkeit d. h. diesem Gleichklang der Worte finde ich eine Beziehung zwischen dem Jahre 1870 und dem, was Herr Lange von seiner Kulturaufgabe orakelt, nicht im mindesten. Allerdings erwuchsen der Schulverwaltung aus dem Jahre 1870 wie auch aus dem Jahre 1866 mancherlei Aufgaben, Kulturaufgaben. In den „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen" von L. Wiese, in seinen „Verordnungen und Ge-

setzen", seinen „historisch-statistischen Darstellungen" und in den amtlichen Publikationen können die Herren das nachlesen. Sie könnten es wissen, dafs bis auf den heutigen Tag die Schulverwaltungen in Preufsen wie in den anderen deutschen Staaten nicht gefeiert haben. Aber funkelnagelneue Formen haben sie nicht geschaffen; diese Kulturaufgabe stellte ihnen das Reich nicht, weder der Kaiser noch der Kanzler noch die verbündeteten Regierungen. Wer stellt sie den Lange, Küster, Peters, Preyer? „Der neue Wein wird die alten Schläuche sprengen." Aber der alte Wein gährt vorderhand nur noch als unklarer Most in den Köpfen der Herren und ihrer Vereinsbrüder. — Allerdings hat die Politik zeitweilig die Schule beeinflufst, z. B. die Zeit des Kulturkampfes unter dem Ministerium Falk. Aber Falk und seine Kampfgenossen dachten so wenig eine neue Schule als eine neue Kirche zu gründen. Was hat sonst die Politik Bismarcks mit der Schule zu thun? Zwar ist bei Gelegenheit der Debatten über den Kultusetat auch von den Schulen die Rede, aber sonst wüfste ich nicht, warum indirekte Steuern und Schutzzölle, die soziale Frage und die Versuche zu ihrer Lösung, Tabaksmonopol und Branntweinbesteuerung, warum ferner die bulgarischen Wirren und die orientalische Frage, unser Verhältnis zu Rufsland und Frankreich, unser Bündnis mit Österreich und Italien, kurz warum die gesamte innere und äufsere Politik neue Formen unseres Schulwesens erheischen. Die Kultusminister aller deutschen Staaten wissen es offenbar auch nicht, und Bismarck würde sich, glaube ich, des höchsten verwundern, wenn ihm Herr Lange seine Ansicht vortrüge. Ich kann mir denken, welche Antwort er gäbe, möchte sie aber nicht einzustecken haben. Im übrigen treibt Bismarck nicht erst seit 1870 Realpolitik. Das hat er schon in Frankfurt a. M. und während seiner ganzen politischen Laufbahn gethan. Auch Kaiser Wilhelm trieb schon mit seinem Kriegsminister Roon als Prinzregent Realpolitik und so während seiner ganzen Regierungszeit. Freilich sind wir seit Gründung des deutschen Reiches in unserm politischen Denken konkreter, realistischer und praktischer geworden; die Träumereien und das blofse Theoretisieren hat sich nur eine kleine Partei vorbehalten und bewahrt. Die politische Kannegiefserei steht daneben in Blüte. Genau so ist es auf dem Gebiete des Schulwesens. Üppig ist das Theoretisieren und Kannegiefsern ins Kraut geschossen. Aber daneben ist von tüchtigen Männern auch praktische Schulpolitik getrieben und etwas Wirkliches geschaffen worden. Die Anfänge der Realschule — das „Real" macht ja den Neuerern immer grofse Freude — reichen bekanntlich bis in das vorige Jahrhundert zurück; der „Pietist" August Hermann Francke war ein besonderer Freund und Förderer der Realien. Aufserdem nenne ich nur noch J. J. Hecker und aus unserm Jahrhundert Spilleke und — Wiese, den Stifter der Realschulen I. O. und II. O.

(Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859). Durch Verfügung vom 7. Dezember 1870 wird den Realabiturienten das Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen in gleicher Weise und mit den Aussichten auf den Eintritt in den Staatsdienst wie den Gymnasialabiturienten zugänglich gemacht. Die Landesschulkonferenz vom Jahre 1873 wurde wesentlich durch die Realschulfrage veranlafst, und die revidierten Lehrpläne von 1882 erheben die Realschule zum Realgymnasium. Daneben giebt es Oberrealschulen und Realschulen — lauter neue Formen, in die der neue Geist vor und nach 1870 sich ergiefsen konnte. Oder sind diese Realschulen dem Geist des Realismus noch nicht real genug? Mufs wohl so sein. Hat ja doch Paulsen in einem Vortrage auf der letzten Realschulmänner-Versammlung zu Berlin den Nachweis geführt, dafs auch die Realgymnasien durchaus humanistische Lehranstalten seien! Unbegreiflich zwar, aber es ist so: die Reformer wollen nicht an das Bestehende anknüpfen, sondern etwas absolut Neues schaffen. Die alten Formen sind schlechthin ungenügend. Denn „seit dem Jahre 1870 hat sich das Schwergewicht unserer geistigen Kraft verschoben“ und zwar „verschoben zu Gunsten der sogenannten realen Wissenschaften“. Etwas hat sich hier allerdings verschoben: entweder Herrn Langes Denken oder das meinige. Mag der Leser urteilen.

Zu den sog. Realien gehören aufser den Sprachen alle Lehrgegenstände auf der Schule. An die Religionslehre denkt Herr Lange vermutlich nicht; die Neuerer denken in der Regel nicht daran. Zwar hat die Religion für den Bestand des deutschen Reiches ihre grofse Bedeutung, aber eine deutsche Nationalreligion giebt es nicht und von einer Verschiebung unserer geistigen Kraft zu Gunsten der Religionswissenschaft wird niemand reden. — Die Geschichte ist durch das Stück der grofsen Geschichte von 1870 zwar sehr bereichert und die deutsche Geschichte wird man jetzt auf der Schule anders beleuchten als vor 1870, aber die Geschichtswissenschaft, die geschichtliche Forschung und ihre Meister waren doch schon lange vorher da und sind ganz unabhängig von dem Jahre 1870, wenn auch ein einzelnes Buch wie z. B. das von H. v. Treitschke früher nicht so wäre geschrieben worden. Dafs nunmehr der Wissenschaft der Geschichte ganz neue Bahnen gewiesen wären und zwar nach Seiten der Realität hin, so dafs sie jetzt erst eine reale Wissenschaft wäre, läfst sich doch unmöglich mit einigem Sinn und Verstand behaupten. Ich verstehe das ganze Gerede nicht. — Was hat ferner die Mathematik, die Astronomie, die Geologie, was haben die gesamten Naturwissenschaften mit dem deutschen Reich als solchem zu schaffen? Hat sich die geistige Kraft erst nach 1870 darauf geworfen? Hat die Naturforschung, die naturwissenschaftliche Methode durch die Siege auf Frankreichs Fluren und die Wieder-

aufrichtung des deutschen Reiches besondere Förderung erfahren? Sind ihr neue Aufgaben durch die deutsche Politik gestellt? Sind sie exakte Wissenschaften, reale Wissenschaften erst infolge der Realpolitik Bismarcks geworden? Wenn man unser Jahrhundert ein naturforschendes nennt, wenn man als die dritte Kulturstufe der europäischen Menschheit die moderne Naturwissenschaft bezeichnet: haben wir diese Stufe erst nach 1870 und infolge der Siege von 1870 erreicht? Ich sehe hier keinerlei ursächlichen Zusammenhang. — Nun vollends die realsten aller realen Wissenschaften, die technischen, und alles was mit dem grofsen Gebiete der Technik, der Entdeckungen und Erfindungen zusammenhängt und alles was die heutige Menschheit auf diesem Gebiete Erstaunliches leistet, so dafs Bacons Ideal: Beherrschung der Natur durch Erkenntnis der Natur, der Verwirklichung entgegengeht — in wiefern ist das alles durch die Siege von 1870 hervorgerufen oder auch nur beeinflufst? Haben die Krupp, die Gruson, die Siemens und wie sie alle heifsen, ihre geistige Kraft erst nach 1870 und infolge unserer Siege auf ihre epochemachenden Entdeckungen und Erfindungen geworfen? Zwischen Kruppschen Kanonen und unsern Siegen besteht freilich ein Kausalnexus. — Doch ich bin es müde mich mit den hohlen Prasen eines Lange herumzuschlagen. „Unsinn, du siegst".

Der geduldige Leser wird nun endlich wissen wollen, wie denn die zukünftige Schule aussieht, in welche Formen der Geist der realen Wissenschaften sich ergiefsen soll und wie denn die Reformer ihre aus den Siegen von 1870 ihnen erwachsene Kulturaufgabe lösen wollen. Es wird niemand erstaunt sein zu erfahren, dafs die Schule der Zukunft nur eine einzige ist, eine reale natürlich, eine „einheitliche Mittelschule". Es heifst in § 1 der Satzungen des Vereins: „Unter der einheitlichen Mittelschule ist eine sechsklassige Mittelschule mit einem den Bedürfnissen der Gegenwart und dem praktischen Leben angepafsten Lehrplan zu verstehen, welche die entsprechenden Klassen der Volksschule oder eine dreiklassige Vorschule zur Voraussetzung hat und zugleich die gemeinsame Vorstufe für die obern Klassen der jetzigen neunklassigen Schulen — Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule — darstellt." Darunter kann man sich mancherlei und sehr verschiedenes vorstellen. Bevor nicht ein detaillierter und praktisch durchführbarer Lehrplan vorliegt, lohnt es sich kaum, über diese realistische Mittelschule mit dreifacher Spitze Vermutungen anzustellen. Inzwischen hat C. Rethwisch in dem „Jahresbericht über das höhere Schulwesen 1886" S. 72ff. einen Lehrplan aufgestellt und begründet, der im wesentlichen den Forderungen der Neuerer unter Langes Führung entsprechen dürfte und den wir uns näher ansehen wollen.

2. Nach kritischer Musterung der Vorschläge von Ostendorf und Krumme, von Nohl und Otte, der Arbeit der Berliner Schul-

kommission des Vereins deutscher Ingenieure, die sich des lebhaften Beifalls der Dortmunder Delegiertenversammlung des deutschen Realschulmänner-Vereins erfreute, kommt Rethwisch zu folgendem Resultat:

		Mittelschule						Oberschule			
		VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Pflichtfächer	Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	—1[1])	1	1	16
	Deutsch	4	4	4	3	3	3	3+1[2])	3+1	3+1	30+3
	Latein	8	8	8	4	4	4	6	6	6	54
	oder										
	Englisch	8	8	8	4	4	4	—	—	—	36
	Französisch	—	—	—	8	8	8	3	3	3	33
	Geschichte und Geographie	3	3	4	3	3	3	2	2	2	25
	Rechnen und Mathematik	4	5	5	5	5	5	4	4	4	41
	Naturbeschreibung	2	3	3	3	—	—	—	—	—	11
	Physik	—	—	—	—	3	3	3	3	3	15
	Schreiben	3	3	2	—	—	—	—	—	—	8
	Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
	Sa.	29	30	30	30	30	30	25	25	25	
Frei- wahl- fächer	Griechisch	—	—	—	—	—	—	9	9	9	27
	Englisch	—	—	—	—	—	—	5	5	5	15
	Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6

Nicht wahr, auf dem Papier sieht das Ding ganz nett und reinlich aus? Augenscheinlich kann Rethwisch mit seiner Leistung zufrieden sein. Eine Einheitsschule, nicht „rationalistisch frei“ konstruiert, sondern nach dem Gesetz des geschichtlichen Werdens mit „möglichst behutsamer Schonung des Bestehenden“ entworfen, eine einzige Schule, die allen Anforderungen mit höchstens 30 Lehrstunden die Woche gerecht wird und allen genügt, den Realisten wie den Humanisten, den Studierenden aller Fakultäten wie den Nichtstudierenden aller höheren und niederen Berufsarten, eine Schule, die eine Entscheidung über die Wahl der Bildungsanstalt und des Berufes erst unmittelbar vor Eintritt in die Obersekunda erfordert, die immer, mag sie an einem Ort oder zwei Orten sein, unter einem Direktor oder zwei Direktoren stehen, eine organische Einheit bildet, o eine solche Schule wäre ein grofses Werk, und der es vollbracht, des Lohnes der Unsterblichkeit und vieler Denkmäler wert. Aber — ich habe viele Aber.

Zunächst hat es mit den 29 und 30 Stunden nicht seine Richtigkeit. Es fehlen die Turn- und Singstunden, es fehlt auf der Oberstufe das Hebräische für die Theologen und Philologen

[1]) Die Griechen haben statt dessen, soweit thunlich, 1 St. N. T., eingerechnet auf die 9 St. Griechisch.

[2]) (+1) = 1 St. Griechische Litteratur für Nichtgriechen.

und sonstige Liebhaber. Und wer in der Oberschule Griechisch lernen will ohne Englisch und Chemie, mufs mindestens 34 Stunden nehmen, mit Hebräisch 36 Stunden, mit Turnen und Singen noch mehr. Was werden die Hygieniker dazu sagen? Werden die Realisten damit zufrieden sein, dafs in unserer neuesten Zeit ein junger Mann zur Lösung seiner Kulturaufgabe zugelassen werden soll ohne Englisch und vor allem ohne Chemie?

Mit der Berufswahl hat es auch so seinen Haken. Die Entscheidung, ob Latein oder Englisch, mufs, wie Rethwisch selbst hervorhebt, schon beim Eintritt in die Mittelschule getroffen werden. Gerade diese Entscheidung ist folgenschwer. Denken wir uns die Sache praktisch. Herr A. meldet seinen Sohn beim Direktor an. „Für welche Linie, die lateinische oder englische?" Wie so? „Ich meine, ob Ihr Sohn Lateinisch oder Englisch lernen soll?" Das weifs ich nicht. „Aber Sie müssen sich entscheiden." Was ist das Beste, was raten Sie mir? Unsereins kennt doch das nicht. „Soll der Junge studieren?" Wenn er dazu befähigt ist, wünsche ich es sehr, namentlich meine Frau. „Dann lassen Sie ihn das Lateinische mitnehmen." Kann er denn nicht beides lernen, Lateinisch und Englisch? „Aber Mann, was denken Sie? Zwei fremde Sprachen auf einmal und jede mit acht Stunden! Ihr Sohn hätte dann ja 37 Stunden die Woche ohne Turnen und Singen. Wollen Sie ihn denn schon als Sextaner ins Grab bringen?" Na, denn blofs Latein. Wenn er aber nun doch nicht zum Studieren taugt: wäre es dann nicht vorteilhafter fürs praktische Leben, er lernte Englisch? „Ja. Aber entscheiden müssen Sie sich, entweder — oder." Bitte, dann entscheiden Sie. U. s. w. Der Direktor wird nun dem unschlüssigen Vater sagen, dafs der Junge möglichenfalls aus der einen in die andere Linie überspringen könne; dafür sei durch „Beiklassen" gesorgt. Bleibt ihm gleichwohl der Ausschlag, so setzt er den Novizen in die englische Abteilung, wenn die lateinische hinlänglich versorgt ist, sonst umgekehrt in die lateinische. Im ersten Jahre geht alles glatt. Die Einheitsschule ist im Zuge, nur schade, dafs sie keine einheitliche ist, denn sie hat Lateiner und Engländer. Acht Stunden in der Woche sind die Schüler bis Quarta incl. getrennt, von Untertertia an beginnt das Französische mit acht Stunden obligatorisch, nun sind sie blofs noch in vier Stunden getrennt. Aber wie werden die Zöglinge im Französischen sich machen? Es scheint mir doch nicht gleichgültig zu sein, ob einer vorher drei Jahre hindurch in achtwöchentlichen Stunden Lateinisch oder Englisch getrieben hat; der eine wird ganz anders vorbereitet sein als der andere. Eine homogene Schar ist das anfangs sicherlich nicht und wird es schwerlich je werden, wenn die einen neben dem Französischen vier Stunden Latein, die andern vier Stunden Englisch lernen. In Wirklichkeit wird die Geschichte noch bunter; sie kann kunterbunt werden. Z. B. Karl Schulze wird aus Sexta

nicht versetzt, lediglich des Latein wegen, in allen andern Fächern hat er genügend, z. T. sogar gut. August Müller aber, der Englisch mithatte, ist versetzt und war doch in der Bürgerschule immer unter Karl Schulze. Das kann Vater oder Mutter Schulze nicht ertragen. Wozu auch das dumme Latein! Studieren soll das Söhnchen ja doch nicht. Nun verlangt der Vater den Übergang auf die andere, die englische Linie. Wozu sind denn die Beiklassen da? Vielleicht gelingt's, den einen oder andern Vater von einem Wechsel abzubringen, aber immer gelingt's nicht. Je später ein solcher Wechsel beliebt wird, desto schwieriger und verwickelter wird die Sache. Es kann nicht blofs, es wird kommen, dafs neben den sechs lateinischen und englischen Klassen noch mindestens drei Beiklassen nötig sind, die schiffbrüchige Lateiner im Englischen, und wiederum drei Beiklassen, die schiffbrüchige Engländer im Lateinischen unterrichten. Und das soll eine einheitliche, gesunde Mittelschule sein? Aber selbst wenn es möglich wäre, dafs die englischen und lateinischen Linien rein durchgingen bis hin zu IIb: auch so wäre die Einheit gestört. Ein Knabe, der sechs Jahre Latein und kein Englisch getrieben, und ein Knabe, der sechs Jahre Englisch und kein Latein gelernt hat, sind bei aller Gleichheit der geistigen Veranlagung zu verschieden gebildet, haben einen zu verschiedenen Vorstellungskreis erhalten, als dafs sie in gleicher Weise und mit gleichem Erfolge an den übrigen Unterrichtsgegenständen teilnehmen könnten. Ich denke namentlich an das Deutsche, aber auch an das Französische und die Geschichte. Man überlege doch, was beide gelesen haben, namentlich was der Engländer bei soviel Lektionen alles schon gelesen hat, und in wie verschiedenartige Anschauungs- und Gedankenkreise, in eine wie verschiedenartige Gemütswelt sie dadurch eingeführt worden sind. Ein wenig Wahrheit liegt doch in dem Worte, dafs der Mensch mit jeder neuen Sprache eine neue Seele bekomme; und in der neuen Schule wird doch der Sprachunterricht noch ganz anders auf Geist und Gemüt, auf Herz und Willen wirken als in der alten! — Der Jüngling steht am Ende seiner Laufbahn in der Mittelschule; das „Einjährige“ hat er in der Tasche, 15 oder 16 Jahre alt, vielleicht auch schon 17. Er will Kaufmann oder Techniker werden; aber da er ursprünglich studieren oder eine höhere Beamtenkarriere einschlagen wollte, so hat er zwar recht hübsch Latein, aber leider kein Englisch gelernt. Das mufs er nachholen, es ist recht unbequem und störend, die englisch verstehenden Bewerber werden ihm vorgezogen. Soll er soviel Fleifs und Arbeit unnütz auf das Latein verwandt haben? Er überlegt sich's noch einmal, vielleicht studiert er doch noch irgend etwas; er geht auf die Oberschule über *invita Minerva*. Umgekehrt treibt einen andern, der Englisch und kein Latein gelernt hat, seine Neigung oder irgend eine Erwägung praktischer Art zum Studium. Er hatte schon früher

Lust dazu, aber ihm wurde abgeraten; Vater wollte es nicht, nun hat er von der Mutter unterstützt doch die Erlaubnis erhalten, aber nun fehlt ihm das Latein. Wie das nachholen neben dem Griechischen, das neun Stunden allein beansprucht und gewiſs noch manche häusliche Arbeit! Der Kasuistik öffnet sich ein weites Feld, denn der Wechselfälle im Leben sind viele und gar mannigfaltige, es ist schwer und fast unmöglich, schon vor dem Eintritt in die Sexta den Unterricht im Hinblick auf den künftigen Beruf sich zu wählen. Hinsichtlich der Berufswahl ist diese Mittelschule viel unpraktischer als die zur Zeit bestehenden Einrichtungen. Der Übergang von der lateinischen in die englische Linie hat schon in den untersten Klassen seine Unbequemlichkeiten und stört den ohnehin nicht vorhandenen einheitlichen Zusammenhang; der Dualismus innerhalb einer und derselben Anstalt scheint mir der schlimmste zu sein. Der Übergang von einer Linie zur andern in den Tertien und in Untersekunda macht sich keineswegs leichter als der Übergang vom Realgymnasium auf das Gymnasium oder umgekehrt.

In der Oberschule ist das Latein obligatorisch und nicht neben dem Englischen zur Wahl gestellt; fakultativ dagegen das Englische. Es kann also niemand auf die Oberstufe übergehen, der nicht Latein gelernt hat. Das würden die Reformvereine und mit ihnen Tausende ihrer Freunde unpraktisch finden. Die Oberschule soll nicht bloſs Gymnasium und Realgymnasium, sondern auch Oberrealschule sein. Rethwisch legt auf das Latein noch zu viel Gewicht; er ist noch nicht modern und realistisch genug. Verlassen wir seinen Plan und stellen wir auch in IIa bis Ia die Wahl zwischen Latein und Englisch frei. Wer's nötig hat, mag sich mit dem Latein plagen und mit dem Griechischen dazu. Nötig haben sollten's aber nur die Theologen und Philologen; das biſschen, was der Mediziner, der Jurist und der Neusprachler braucht, kann er sich privatim oder in eigens dazu hergerichteten Beiklassen aneignen. Überbürdung ist nicht zu befürchten, denn überbürdet wird der Mensch nur durch die alten toten Sprachen; auſserdem ist die wöchentliche Stundenzahl nur eine geringe und überstiege alles in allem nicht die Zahl 30. Sollte Rethwisch, abgesehen von seiner unbegründeten Vorliebe für das Latein, diesen bequemen Weg auch deshalb nicht beschritten haben, weil er das dreiköpfige Ungeheuer — der Leib die Mittelschule, die drei Köpfe Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule — fürchtete? Thatsächlich hätten wir eine Trifurkation wie jetzt auch, nur daſs die drei Zacken der Gabel nicht an drei verschiedenen Orten lägen, sondern an einem Orte unter einem Dache. Ein gewöhnlicher Mensch, so einer von den Altfränkischen würde nun freilich behaupten, die gerühmte Einheitsschule wäre das nicht; es wären drei verschiedene Anstalten in ein Haus gezwängt, von einer organischen Einheit könne keinenfalls die Rede sein. So scheint es,

aber es scheint auch nur so. An der Spitze steht ein Direktor, das ist die persönliche Einheit. Die sachliche Einheit liegt in den Unterrichtsfächern, das „Schwergewicht“ ruht in den neueren Sprachen und in den andern Realien. Dahin neigt sich seit Gründung des deutschen Reiches ohnehin „das Schwergewicht unserer geistigen Kraft“; in den realistischen Wissenschaften, in dem ewig Lebendigen der Natur und der neueren Sprachen, da suchen wir den Mittelpunkt unserer Geistesarbeit, da liegen die starken Wurzeln unserer Kraft. Wenn ein gewöhnlicher Sterblicher wieder meinen sollte, Deutsch und Französisch und Englisch wären innerlich und an sich der Mathematik und den Naturwissenschaften ebensowenig verwandt als Griechisch und Latein, so ist das für ihn sehr bedauerlich, thut aber nichts zur Sache. Mit dem alten humanistischen Gymnasium ist es allerdings aus, auch das Realgymnasium hört auf zu existieren. So soll es auch sein. Die alten Sprachen sollen nur Beiwerk sein; fort mit ihnen in die Rumpelkammer! Wir haben deutsche Übersetzungen genug, durch welche wir den Geist des Altertums behaglich schlürfen und die nahrhaften Stoffe aus der alten Welt der Griechen und Römer einsaugen. Für die neue deutsche Schule schickt sich die deutsche Form der alten Klassiker, und diese Schule heifst Mittelschule mit Oberschule. Kein Gymnasium mehr, weder ein humanistisches noch ein realistisches!

Rethwisch denkt gewifs nicht so radikal. Er hat auch von der Einheit eines Lehr- und Lernkörpers eine andere Ansicht. Aber würde seine Oberschule wirklich eine einheitliche sein? Zwar Latein müssen alle gelernt haben und noch lernen, aber Griechisch, Englisch, Chemie sind „Freiwahlfächer“, und nicht diese brauchen es zu sein, es kann die Kunst, die Musik, körperliche Ausbildung oder was sonst an deren Stelle treten. Ich fürchte, die Schüler der Oberstufe bilden eine recht gemischte Gesellschaft; Griechen, Engländer, Chemiker, Künstler, Gymnastiker „oder was sonst“ sind sozusagen die fliegenden Kolonnen, sie umschwärmen das Gros, sie beunruhigen und stören die festgeschlossene Masse und lockern den Zusammenhang. Ich sehe wohl, dafs man so verschiedenartige Leute in einen Klassenraum fercht, aber wie sie eine gleichartige Unterrichtsklasse bilden sollen, wie aus so heterogenen Elementen eine Einheit erwachsen könne, begreife ich nicht. Wenn ich eine Prima vor mir denke, in welcher die einen etwas Englisch, aber kein Griechisch können, die andern ein wenig Griechisch aber kein Englisch, wohl andere weder Griechisch noch Englisch, sondern Musik oder Zeichnen oder Körpergymnastik trieben, so graut mir förmlich. Wie sollte ich da in der Religionslehre, im Deutschen, in der Geschichte unterrichten? Der Mathematiker und Physiker, der Lehrer des Französischen wären vermutlich mit dieser buntscheckigen Schülerzahl auch wenig zufrieden. Am besten hätten es noch die Lehrer in den

Freiwahlstunden, sofern die Schüler eine gewählte oder vielmehr freiwählende Gesellschaft wären, eine homogene Masse. Zur Strafe für ihre Reformpläne müfsten die Neuerer einmal mit der Aufgabe betraut werden, eine Schule nach ihrem Plan einzurichten und neun Jahre lang von VI bis Ia zu leiten. Das Geld könnte der Staat ihnen schon zur Verfügung stellen, andernfalls würde irgend ein Bankhaus oder eine Aktiengesellschaft die Gelder flüssig machen und die Neue deutsche Schule gründen. Probieren geht ja über Studieren. Leider aber läfst sich hier das Experiment nicht in corpore vili machen, es handelt sich um allzu kostbares Material, um Menschen mit einer unsterblichen Seele. Ein Versuch an diesen und mit diesen wäre grausamer als die Vivisektion; der Staat darf seine Erlaubnis nicht dazu geben, selbst wenn die Väter und Mütter ihre Kinder herzugeben bereit wären. Doch Scherz beiseite! Kehren wir zu Rethwisch zurück.

Wenn der Verfasser des Buches über Friedrichs des Grofsen Kultusminister v. Zedlitz, der Herausgeber der Jahresberichte über das höhere Schulwesen wirklich „den Sinn für das Gesetz des historischen Werdens besitzt“, so begreife ich nicht, wie er meinen kann, er sei „unter möglichst behutsamer Schonung des Bestehenden“ zu seinem Lehrplan gelangt. Es ist eine ganz äufserliche und wenig überzeugende Betrachtungsweise, wenn er uns vorrechnet, dafs in der Einheitsschule auf die einzelnen Fächer ungefähr soviel Stunden entfallen als auf dem Realgymnasium; die innere Organisation, soweit bei diesem lockeren Gefüge von einer solchen geredet werden darf, ist eine andere, namentlich eine ganz andere als in dem humanistischen Gymnasium. Dem Gymnasium wird der Nerv kalt durchschnitten, die Seele getötet. Denn mit acht Stunden Latein in VI—IV, vier Stunden in IIIb—IIb, sechs Stunden in IIa—Ia kann es seine Aufgabe nicht erfüllen; vollends mit den 3×9 Stunden Griechisch in den drei oberen Klassen kann es garnichts Erspriefsliches leisten. Wie Hohn klingt es, wenn Rethwisch schreibt: „Griechisch — last not least — Freiwahlfach der Oberschule, verfügt mit seinen 27 Stunden über acht Stunden mehr in den drei obersten Klassen als jetzt im Gymnasium und erhält damit eine Entschädigung für den Gesamtausfall von 13 Stunden“. Ich habe es immer bedauert, dafs die Unterrichtsordnung von 1882 den Anfang des griechischen Unterrichts von Quarta nach Untertertia verschoben hat. Die eine Stunde mehr in den Tertien und Sekunden können die sechs Stunden in Quarta nicht ersetzen, auch je eine Stunde mehr in den Primen würden sie nicht ersetzen. 7×6 ist in der Pädagogik nicht = 6×7 d. h. mit sieben Stunden in sechs Jahren läfst sich nicht das Gleiche leisten wie mit sechs Stunden in sieben Jahren. Gut Ding will Weile haben, die griechische Formenlehre will verdaut sein. Doch das läfst sich noch ertragen, selbst zwei Stunden (40 statt 42) lassen sich verschmerzen. Aber die griechische

Formenlehre in Obersekunda mit 15—18jährigen jungen Leuten anzufangen, ihnen in drei Jahren die Grammatik auch nur notdürftig einzuprägen und vollends so, dafs sie bildenden Wert hätte, halte ich für rein unmöglich. Was mutet Rethwisch mit neun Stunden Griechisch, mit den Elementen der griechischen Sprache im ersten und zweiten Jahreskursus dem Hirn eines heranwachsenden Jünglings zu! Er mag sich vor Herrn Preyer in acht nehmen! Statt den Menschen naturgemäfs zu ernähren, will er ihn nudeln; und wenn man die Gänse nudelt, macht man sie krank. Echt modern dies naturwidrige Verfahren in dem naturforschenden Jahrhundert! Es soll alles schnell gehen: das Holz wird schnell getrocknet auf künstliche Weise, der Schinken schnell geräuchert auf künstliche Weise, die Leinwand schnell gebleicht auf künstliche Weise. Es geht ja, aber es wird auch danach. Wir Gymnasiallehrer verehren die Natur auch und danken für diese geistige Schnellbleiche. Gesetzt, es gelänge uns in den 3×9 Stunden unsere Obersekundaner und Primaner mit den notdürftigsten griechischen Kenntnissen vollzustopfen; was säfse davon fest, was assimilierte sich der Geist, was ginge in Saft und Blut über? Und was und wieviel sollten wir dann lesen? Unsere Gegner suchen sich und andere so wie so schon weiszumachen, wir liefsen nur Vokabeln lernen und paukten lediglich Grammatik; oder sie höhnen, dafs wir es auch in den oberen Klassen weiter als zu einem Präparieren und Radebrechen der Schriftsteller nicht brächten: was würden sie erst für ein Geheul anstimmen, wenn wir Rethwisch folgten und das Griechische erst in Obersekunda mit mannbaren Jünglingen anfingen! Jetzt sind sie im Unrecht, dann wären sie im Recht.

Bezeichnend für die Argumentation der Neuerer ist das Schielen nach dem Auslande und die Berufung auf das Schulwesen in Frankreich, Schweden, Dänemark, Österreich-Ungarn, wie auch Rethwisch mit historischer Objektivität thut. Echt national in der That! Vom Ausland borgt man sich die Muster. Unser humanistisches Gymnasium ist neben der Volksschule eine wahrhaft nationale Schöpfung. Wir Deutschen haben es geschaffen und musterhaft entwickelt, wir, das Volk der Reformation, das Volk der Denker, wir, die Hüter und Pfleger der Menschheitsideale, der Geisteswissenschaften nicht minder als der Naturwissenschaften, wir, die tiefsinnigen Forscher aller Dinge im Himmel und auf Erden. Ja, meine Herren, ich kann auch stolze Worte machen und bin des trocknen Tons nun satt, mufs aber leider doch noch eine kleine Weile in demselben fortfahren.

Dem von Rethwisch entworfenen Lehrplane scheinen mir aufser den gerügten Kardinalfehlern noch andere erhebliche Mängel anzuhaften. Ist uns die englische Sprache als Bildungsmittel für die Jugend soviel wert, dafs wir 36 Stunden in der Mittelschule darauf verwenden müfsten? Ist sie als Sprache dem Lateinischen

gleichwertig? Ich stehe nicht an, die Alternative „Lateinisch oder Englisch“ rundweg für falsch zu erklären. Aber die englische Litteratur! Nun, die Hebung der Litteraturschätze seitens der 9—15jährigen Knaben in der Mittelschule: wer glaubt daran? Zur Einführung in die englische Litteratur oder sagen wir bescheidener zur Überwindung der hauptsächlichsten Schwierigkeiten und zur Einprägung der Elemente, um die Lektüre guter englischer Bücher im Leben zu ermöglichen, reichen auch die 2×4 Stunden hin, die in vielen deutschen Gymnasien von IIb an geboten werden. Selbst auf dem Realgymnasium gebührt dem Englischen erst der zweite Rang neben und nach dem Französischen. — Auf dem Lehrplan der neuen Schule steht das Zeichnen als Pflichtfach durch alle neun Klassen mit je zwei Stunden verzeichnet. Warum soll gerade diese Kunst nicht als Freiwahlfach gelten? Es ist eine schöne Sache um das Zeichnen und andere manuelle Geschicklichkeit, aber nicht jeder hat Talent dazu, und einen jungen Menschen ohne Anlage und Lust zur Ausübung einer Kunstfertigkeit zu zwingen, scheint mir nicht geraten. Bis Untertertia ist das Zeichnen in unseren Gymnasien obligatorisch, das genügt; für das geometrische Zeichnen können die Mathematiker auch etwas thun, sie thun damit gewifs nichts Überflüssiges für ihr Fach; wer Talent und Neigung hat oder die Zeichenkunst zu brauchen meint, findet bis zum Abiturientenexamen Gelegenheit zu ihrer Übung in zwei fakultativen Stunden. — „Wie hast du's mit der Religion?“ Von der Religion verlautet bei den Schulverbesserern wenig oder nichts. Und doch gehört die Religionslehre zu den allerwichtigsten Realien, zu den wirksamsten Mächten in der Welt, und es ist sehr beklagenswert, dafs das Schwergewicht unserer geistigen Kraft sich ganz zu Ungunsten dieser realen Wissenschaft verschoben hat. Nichts braucht der Mensch im Leben mehr als Religion, und die Kenntnis, eine tüchtige Kenntnis der christlichen Religionslehre gereicht ihm unter allen Umständen zu grofsem Nutzen. Wohl nur zum Schein, gleichsam honoris causa figuriert bei Rethwisch die christliche Religionslehre mit einer Stunde wöchentlich auf dem Lektionsplan der Oberschule. Eine Anmerkung besagt überdies: „Die Griechen haben statt dessen eine Stunde N. T., eingerechnet auf die neun Stunden Griechisch, soweit thunlich.“ Ach, wieweit thunlich ist die Lektüre des N. T. mit Schülern, die das Griechische eben anfangen?! Ferner lesen wir: „Hat die Religion auf der Oberschule drei Stunden weniger als bisher, so läfst sich das durch Überlassung der Kirchengeschichte an die Geschichte und der geistlichen Dichtung an das Deutsche ausgleichen.“ So?! Der Lehrer der Geschichte hat überhaupt nur zwei wöchentliche Stunden zur Verfügung, Geographie mit eingeschlossen, also je eine Stunde weniger als bisher, und da soll er so nebenbei noch die Kirchengeschichte absolvieren? Der Lehrer des Deutschen

wird ja das evangelische Kirchenlied als einen Litteraturzweig behandeln, aber speziell auf den geistlichen, religiösen Gehalt um des Heilsinteresses willen einzugehen hat er nicht die Zeit, vielleicht auch keine Lust und keine Befähigung. Man streiche die Religionslehre, wenn man will und darf, aber man gebe sie nicht dem Spotte preis. —

Gesamteindruck des von Rethwisch ersonnenen Lehrplans: die Mittelschule krankt an einem unheilvollen Dualismus, der sich in der Praxis zum Schaden eines einheitlichen Unterrichtsbetriebes geltend machen mufs und auf der Oberstufe sich zum Wirrwarr, namentlich in den grofsen Anstalten grofser Städte, steigern kann. Die ganze Schule ist nichts weniger als eine Einheitsschule, kaum lebensfähig, dazu unpraktisch durch und durch. Die Oberschule im besondern wäre ein bedenklicher Rückschritt; sie würde nichts sein als eine Dressieranstalt, eine Presse, um den Berechtigungsschein zum Besuche der Universität zu erlangen. Träte sie ins Leben, so wäre es mit einer gründlichen Vorbildung zum Studium der Wissenschaften, mit einer tieferen Durchbildung der deutschen Jugend von Stund an vorbei. Q. D. B. V.

Auf die gesamten Bestrebungen der modernen Schulreformer mit ihrer Neuen deutschen Schule dürfte passen, was Lessing unterm 2. Februar 1774 an seinen Bruder über die „neumodische Theologie“ und die „neumodischen Geistlichen“ schreibt. Lessing bezeichnet dort die alte Orthodoxie als unreines Wasser, für die neumodische Theologie hat er einen stärkeren Ausdruck.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

P. R. Müller und M. Müller, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische im Anschlufs an Cäsars gallischen Krieg. 3. Teil (1.—3. Buch), 4. Teil (4. und 5. Buch). 61 und 48 S. Halle a. S., Max Niemeyer, 1887.

Was deutsche Übungsstücke, im Anschlufs an die Lektüre verfafst, leisten können, scheinen uns in den beiden vorliegenden Heftchen die Verf. fast erreicht zu haben. Kapitelweise dem Text Cäsars folgend, geben sie den Inhalt der Erzählung wieder, ohne die Worte des Erzählers zu wiederholen, in einem solchen räumlichen Umfange, dafs das Übersetzen aus dem Deutschen mit der Lektüre des Schriftstellers gleichen Schritt halten kann. Die Erzählung ist glatt und lebhaft, kein weitschweifiges Ausmalen von Nebenumständen macht sie unförmlich. Der deutsche Ausdruck ist oft so treffend, dafs auch die Lektüre aus dem Gebrauche dieser Heftchen Gewinn ziehen wird. Wortschatz und Syntax des Schriftstellers werden dem Schüler immer wieder vorgeführt und so zum dauernden Besitz desselben gemacht. Nicht zu leisten war bei den Übungsstücken dies, dafs sie für ein bestimmtes Fortschreiten in der Grammatik, speziell der Syntax, eingerichtet wurden, deswegen, weil wohl die Lektüre einen festgesetzten Gang hat, nicht aber die Unterweisung in der Grammatik. Das jedesmal vorliegende grammatische Pensum der Klasse und den gleichzeitigen Lesestoff in einem Übersetzungsstücke zu vereinigen, ist eben nur möglich, wenn dieses vom Lehrer selbst ausgearbeitet wird. Etwas mehr freilich hätten die Verf. den Wünschen, welche sich in Bezug auf diesen Punkt geltend machen, gerecht werden können, wenn sie die Kasuslehre überhaupt mehr berücksichtigt hätten, die doch wohl allgemein neben der Lektüre der ersten Bücher des gallischen Krieges das Klassenpensum im Lateinischen ist. Indem sie aber diese Rücksicht nicht nahmen und darauf ausgingen, die Syntax Cäsars den Schülern immer wieder vorzuführen, ergab es sich von selbst, dafs sie weit mehr Beispiele brachten für die Tempus- und Moduslehre der Obertertia als für die Kasuslehre der unteren Klasse.

Berlin. P. Hellwig.

Friedrich Sigismund, Lateinisches Lesebuch für Sexta. Mit Wörterverzeichnis. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner, 1889. IV u. 156 S. 1,20 M.

In der Direktorenversammlung der Provinzen Ost- und Westpreufsen im Jahre 1886 wurde bei der Beratung über Ziel und Methode des lateinischen Unterrichtes die These angenommen: „Übungsbücher, deren Übungsstoff Fehler gegen die reine Latinität enthält, sind vom Schulgebrauche auszuschliefsen“. Wer sich, wie der Referent, zu dieser These bekennt, kann vor dem Lesebuch von Sigismund nur warnen, weil es von Anfang bis zu Ende in seinem Latein von Germanismen und in seinem Deutsch von Latinismen strotzt. Der Verfasser scheint sich um die theoretische Behandlung des lateinischen Unterrrichtes und um die recht umfangreiche Litteratur über diesen Gegenstand wenig gekümmert zu haben, wenn er in seinem Vorworte die Sätze wagt: „Man wird es hoffentlich erklärlich finden, dafs kein mustergiltiges Deutsch und kein klassisches Latein geboten werden konnte“ oder bald darauf: „jedoch bin ich öfters mit bewufster Absicht von dem ciceronianischen Sprachgebrauche abgewichen.“

Überhaupt hat Ref. an der Einrichtung des Sigismundschen Lesebuches vergebens nach irgend einem neuen Prinzip gesucht, wodurch es einen Vorzug vor den zahlreichen Büchern ähnlicher Art zu gewinnen versucht hätte. Nach dem mageren Vorworte war es des Verfassers vornehmliche Absicht, den Schülern die Arbeit möglichst zu erleichtern. Er glaubte diese Absicht dadurch zu erreichen, dafs er zusammenhängende Stücke wählte, welche aufserdem unter sich verbunden sind. Er nahm nämlich seinen Stoff für den ersten Teil aus der Geschichte, der Sage und dem Leben der Römer, für den zweiten Teil aus der Odyssee. Aber wenn Ref. auch zugestehen wollte, dafs die Erleichterung der Arbeit zu den Vorzügen eines Lesebuches gehört und die gewählten Stoffe vornehmlich geeignet sind, das Interesse jugendlicher Geister zu fesseln, so mufs er es doch in Abrede stellen, dafs diese Zwecke durch die grofsenteils recht banale Art der Erzählung erreicht worden sind. Das Sigismundsche Buch ist eine keineswegs verbesserte Wiederholung der Meurerschen Hülfsbücher und bedeutet nach keiner Richtung einen Fortschritt in dieser Art der Litteratur.

Berlin. W. Mewes.

---

1) J. D. Ch. Hennings, Elementarbuch zu der lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert. I. Für Sexta. 9. Aufl. Halle a. S., Waisenhaus, 1889. IV u. 116 S. 1 M.

Die Anlage des Buches ist bekannt. Es verdankt seine weite Verbreitung wohl hauptsächlich der Sorgfalt, mit der dem Lehrer der Gang der praktischen Übung vorgeschrieben wird, dann aber auch der frühen Vorführung der Konjugationsformen. Freilich

erscheint in erster Beziehung der Inhalt gar zu öde und der Lehrer zu unselbständig, wenn ganze Abschnitte seitenlang nur einzelne Formen darbieten und zu wirklichen Sätzen erst allmählich übergegangen wird. Aber auch diese Sätze können zunächst wenigstens keinen historischen Stoff verarbeiten, weil die Einübung der Konjugation sich natürlich anfangs auf das Präsens beschränkt. So werden dann verschiedene Gebiete in buntem Wechsel benutzt, ohne dafs auch auf vorgeschrittener Stufe eine inhaltlich überlegte Auswahl erkennbar wäre. Mit biblischen und kirchengeschichtlichen Anspielungen können wir uns nicht befreunden und möchten daher solche Sätze, die von Methusalem, Eli, Salomo, Paulus, Luther handeln, ausgeschlossen sehen. Im Zusammenhang damit steht die Wahl der Vokabeln, von denen wir folgende dem Sextaner zu ersparen vorschlagen: *aenigma*, *monile*, *paluster*, *puter*, *amphora*, *fragi*, *nequam*, *caniculus*, *rugitus*, *garrio*, *pica*, *musculus*, *baculum*, *rodo*, *cuppediae*, *psittacus*, *induo*, *subsellium*, *scalae*, *cuculus*, *compos*, *pera*, *suspendo*. Unzweckmäfsig ist die wiederholte Vorführung derselben Vokabeln, störend die reichliche Anwendung von Fufsnoten. In der Schreibung zeigt die neunte Auflage einen Fortschritt, insofern der Buchstabe j jetzt i gedruckt wird. In grammatischer Hinsicht hat der Verf. die erstrebte Beschränkung auf die regelmäfsigen Formen noch nicht gründlich genug durchgeführt. Bei den einzelnen eingestreuten Versen entspricht der Inhalt nicht immer der aufzuwendenden Mühe der Übertragung, man vergleiche z. B. Kap. 8 S. 35: *gaudet in effossis habitare cuniculus antris.* Auf S. 18 findet sich ein Druckfehler *explo* statt *expleo.*

2) Netzker und Rademann, Deutsch-lateinisches Übungsbuch für Quarta im Anschlufs an die Lektüre des Cornelius Nepos. Gotha, F. A. Perthes, 1889. IV u. 243 S.

Das Buch gliedert den grammatischen Stoff in zehn Kapitel, und zwar stehen die wichtigsten Dafs-Sätze an der Spitze, daran schliefsen sich das Participium und die wichtigsten Konjunktionen, darauf folgen Gerundium, Gerundivum, Supinum, sodann der Konjunktiv in Relativsätzen und abhängigen Fragesätzen, an fünfter Stelle stehen Übungen über Subjekt und Prädikat, Attribut und Apposition, Übereinstimmung des Pronomens, an sechster folgen Städte- und Ländernamen, die letzten vier Kapitel endlich behandeln die einzelnen Kasus in der gebräuchlichen Reihenfolge vom Accusativ bis zum Ablativ. Diese Anordnung des Stoffes ist zweckmäfsig und in der Praxis erprobt, denn die anhebende Lektüre eines Schriftstellers bedarf weit mehr der Kenntnis eines Ausschnittes der Moduslehre als der raschen Einführung in die Kasussyntax. Ebenso notwendig erscheint aber auch die Aneignung der Hauptregeln des Consecutio temporum, und dafs die Verfasser diesen Punkt übergangen haben, befremdet um so mehr,

als sonst der allzureichliche Umfang des grammatischen Pensums besonders bemerkt werden mufs. Das Buch setzt nämlich einerseits zu wenig aus dem Unterricht der Quinta voraus, andererseits greift es vielfach in das Pensum der Tertien hinüber. In erster Beziehung nehme ich Anstofs an der eingehenden Darstellung des Acc. c. inf., des Partic. coni. und des Abl. abs. Der Schüler hat diese Konstruktionen in Quinta kennen gelernt und eingeübt, die Wiederholung derselben ist angemessen und bietet sich von selbst dar, aber eine neue Einführung, welche die schon erworbene Kenntnis nicht verwertet, mufs ermüden und das Interesse abstumpfen. Auf der andern Seite sind als solche Abschnitte, welche der Tertia überlassen werden müssen, folgende zu bezeichnen: das Gerundivum in seiner Abhängigkeit von Adjektiven und Verben, das Supinum, quo = ut eo, quin = qui non, die Umschreibung des Konjunktiv Futuri, die Übersetzungen des deutschen ohne zu; ebenso kann an der eingehenden Darstellung der Dafs-Sätze und sonst vieles gespart werden. Das Pensum, so wie es hier geboten wird, geht über die Kraft und das Verständnis des Quartaners weit hinaus und würde auch für die Untertertia ausreichen; daher ist eine Sichtung und Kürzung dringend geboten, wenn anders das Buch wirklich nur für Quarta bestimmt sein soll.

Die Verfasser wollen eine Grammatik ersetzen, darum bieten sie an der Spitze jedes Abschnittes die grammatischen Regeln in ausführlicher Darstellung, veranschaulichen dieselben an lateinischen Beispielen und lassen dann erst deutsche Übungsstücke folgen. Dieses Verfahren ist deshalb bedenklich, weil der Gebrauch einer Grammatik doch bald eintreten mufs und dann die verschiedene Fassung der Regeln den Schüler verwirrt. Um diesem Einwand zu begegnen, ist übrigens dem Buche eine Übersicht über die betreffenden Paragraphen der gebräuchlichsten Lehrbücher angehängt, so dafs die Regeln auch ohne Schwierigkeit unmittelbar aus diesen übernommen werden können. Dies wird sich bei der Benutzung des Buches allerdings empfehlen, weil die hier gegebene Fassung der Regeln öfters nicht befriedigt. Zum Beispiel erscheint der Paragraph mangelhaft, welcher von den Impersonalien *piget* etc. handelt. Das Gefühl kann auch von einer Person erregt werden; bleibt dies in der Regel unerwähnt, so stutzt der Schüler sogleich bei der Anwendung von *miseret*. Ebenso mufs es ihn befremden, dafs ihm im ersten Satze des Übungsstückes nach *paenitet* die Konstruktion mit *quod* geboten wird, während er nach der Regel nur an einen Infinitiv denken würde. Bei *docere* und *celare* vermisse ich eine Angabe über die passivische Konstruktion und über die verschiedenen Bedeutungen von *docere*. In der Regel über den Dativ des Zweckes ist aus der Reihe der transitiven Verben *habere* zu streichen. Dergleichen Anstöfse, die sich bei flüchtiger Durchsicht zahlreich finden, beweisen, dafs dieser Teil des Buches einer sorgfältigen Überarbeitung bedarf.

Der Name des Kasus ist gleichmäfsig Genetiv zu schreiben. Stilistische Hinweise sind zweckmäfsig in die grammatischen Regeln eingestreut, z. B. über die Pronomina possessiva.

Jedem Kapitel sind eine Anzahl Phrasen vorausgestellt, die dann in den folgenden Übungsaufgaben Verwendung finden. Die Auswahl und der Umfang dieses Stoffes ist angemessen, wenigstens wenn, wie anzunehmen ist, schon auf den vorausliegenden Stufen einiges davon eingeprägt ist; die Aufführung solcher Verbindungen wie *et-et*, *neque-neque, non solum-sed etiam* erscheint dann freilich überflüssig. Empfehlen möchte ich noch eine gruppierende Zusammenfassung der Phrasen am Ende des Werkes. Bei der Bearbeitung des Übungsstoffes haben die Verfasser unter ausdrücklicher Berufung auf Rothfuchs' Methodik des altsprachlichen Unterrichts den Grundsatz befolgt, dafs das Hin- und Herübersetzen — um diesen Ausdruck von Perthes zu gebrauchen — sich gegenseitig lexikalisch und grammatisch stützen und fördern solle. Daher ist der Stoff aus Nepos entlehnt, aber auch der Nepos plenior von Vogel benutzt und manches aus Caesar entnommen. Dies Verfahren erzielt eine heilsame Konzentration des Unterrichtes und ist durchaus zu billigen. Neben Einzelsätzen, aus denen der Stoff hauptsächlich besteht, finden sich auch gröfsere zusammenhängende Abschnitte. Der deutsche Ausdruck zeigt sich öfters hart und bedarf der Glättung; es erklärt sich dies grofsenteils aus grammatischen Rücksichten und aus der Absicht, die Übersetzung zu erleichtern wie auf S. 69 Satz 18, kann aber trotzdem nicht entschuldigt werden. Druck und Ausstattung sind gut.

Halle a. S. W. Fries.

M. Tullii Ciceronis Cato maior de senectute. Erklärt von Julius Sommerbrodt. Elfte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. 87 S. 8.

Die vor kurzem erschienene 11. Auflage von Sommerbrodts Cato maior legt gleich ihren Vorgängerinnen Zeugnis ab von dem unablässigen Bemühen des Herausgebers, das an sich vortrefflich angelegte Büchlein nach Form und Inhalt immer vollkommener zu gestalten.

Was zunächst den Text betrifft, so ist für dessen Feststellung seit dem Erscheinen der 10. Auflage (1885) wertvolles neues Material zugänglich gemacht worden. Erstens hat Wilh. Gemoll, als er im Juli 1884 in Leiden für Sommerbrodt den von Mommsen entdeckten Voss. F. 12 (L) des Cato maior verglich, bei dieser Gelegenheit die übrigen in der dortigen Bibliothek befindlichen codd. dieser Schrift durchgesehen, zwei derselben, welche ihm von Wert zu sein schienen und bisher nicht benutzt waren, Voss. Lat. O. 79 (V) und Voss. Lat. F. 104 (v), vollständig verglichen und diese Vergleichung im Hermes 1885 S. 331—340 veröffentlicht. Nicht lange darauf liefs der norwegische Gelehrte Bastian

Dahl, der bereits im Sommer 1882 in Paris und Leiden die dortigen Hss. des Cato maior eingesehen und zum Teil vollständig kollationiert hatte, seine damals gemachten Aufzeichnungen unter dem Titel: „Zur Handschriftenkunde und Kritik des ciceronischen Cato maior“ I. Codices Leidenses (Christiania 1885) und II. Codices Parisini (ebend. 1886) im Druck erscheinen. I enthält aufser einer Liste sämtlicher 9 Leidener Hss. des Cato maior die vollständige Kollation des V nebst einer Übersicht paralleler Lesarten zur Vergleichung der codd. P, L, V; II ein Verzeichnis von 39 Pariser Hss. und die Kollation von P, P^a, V^1, P^b.

Diese und andere inzwischen über den Cato maior veröffentlichte Arbeiten hat Smbr. gewissenhaft verwertet und ist teils durch sie, teils durch fortgesetztes eigenes Studium der fraglichen Schrift zu manchen Änderungen des in der 10. Auflage dargebotenen Textes veranlafst worden. So schreibt er jetzt 1, § 1 *cognomen non solum* statt *non cognomen solum* nach P, L, V; 3, 9 *ecferunt* st. *efferunt* nach Bastian Dahl, der mit Recht die verderbten Lesarten der Hss., z. B. *mirificos haec ferunt* V, auf obige für die klassische Zeit gut verbürgte Form zurückführt; 4, 11 *multa in eo viro praeclaraque novi* st. *praeclara cognovi* nach V Gemoll, während Dahl gelesen hat *praeclara quae novi;* 4, 12 *externa [bella]* nach Meifsner; ebend. im folgenden Satze läfst Smbr. jetzt das früher nach Mommsens Vorschlag aufgenommene *tum* hinter *fruebar* fallen, die La. des L nämlich ist nicht, wie Mommsen ungenau angiebt, *ita cupide fruebatur*, sondern die Buchstaben *tu* sind ausradiert, so dafs auch L den gewöhnlichen Text ohne *tum* enthält; 6, 16 giebt Smbr. in der neuen Auflage die bis dahin festgehaltene Vermutung G. Wagners *etiam ipsius Appii exstat oratio* auf und kehrt zu dem überlieferten *et tamen* zurück, das in Übereinstimmung mit allen übrigen Hss. auch V, v darbieten; 10, 33 *cum umeris sustineret bovem vivum* nach P, V, v. L hat *virum*, woraus Mommsen das von Smbr. gleichfalls aufgenommene *utrum* (*cum umeris sustineret bovem vivum. Utrum igitur*) vermutet; 12, 39 *ecfrenate* st. *effrenate* nach V; 12, 41 *cum maior esset atque longior* st. *longinquior* nach P, V, v; 20, 76 *studiorum* (st. *rerum*) *omnium satietas* nach P, L; vgl. Opitz, N. Jahrb. f. Phil. 1873 S. 610 ff.; 22, 81 *colitote*, *inquit*, st. *colitote* nach V, v; 23, 82 *sine ullo labore et contentione* st. *sine ullo aut labore aut contentione* nach V; 23, 86 *defetigationem* st. *defectionem* nach V in Verbindung mit L, v, welche *defectigationem* bieten. Aufserdem ist in der neuen Auflage an zwei Stellen (15, 52 und 19, 69) die Konjunktion *enim*, einmal (20, 76) auch *igitur* mit dem Interpolationszeichen versehen worden, das 10, 31 bei *Graeciae* wieder getilgt wurde,

Bekundet demnach die Ausgabe in ihrem neuen Gewande hinsichtlich der Behandlung des Textes einen unleugbaren Fortschritt, so verdient andererseits die der immer vollendeteren Aus-

gestaltung des Kommentars unablässig gewidmete Fürsorge nicht geringere Anerkennung. Sommerbrodts Cato maior erfreut sich seit seinem ersten Erscheinen eines vorteilhaften Rufes sowohl wegen der Klarheit und Angemessenheit der sachlichen Erklärungen, die dem Schüler das zum Verständnis der Schrift notwendige geschichtliche und antiquarische Material in mafsvoller Beschränkung und knapper, leicht verständlicher Form zuführen, als besonders durch eine reiche, doch niemals erdrückende Fülle treffender und feiner sprachlicher Bemerkungen, die vorzüglich geeignet sind, den Anfänger zur Beobachtung des ciceronischen Sprachgebrauchs anzuregen und in die Lektüre der Schriften des grofsen Stilisten einzuführen. Diese gute Meinung hat der Verf. seinem Büchlein dadurch zu erhalten und zu mehren gewufst, dafs er in jeder neuen Auflage neues Zeugnis ablegte von der liebenden Sorgfalt, die er demselben ohne Unterlafs widmete, und die auch in der jetzt vorliegenden 11. Auflage in mancher gelegentlichen Ergänzung sowie hier und da in noch gesteigerter Präzision der Fassung deutlich zu Tage tritt. Was ich in dieser Hinsicht etwa noch geändert wünschte, ist unerheblich oder Sache subjektiven Ermessens.

Weniger lobenswert ist die Korrektheit des Druckes, in welchem ich mir namentlich folgende Fehler angemerkt habe: S. 18 Z. 16 l. *Schiche* st. *Schichte*; S. 31 in der Anm. zu Z. 7 l. *228* st. *288*; S. 36 in der Anm. zu Z. 6 l. *312* st. *310* (vgl. S. 35 die Anm. zu Z. 5): S. 36 in der Anm. zu Z. 16 l. *Liv. XXXVI* (st. *XXXXVI*) *c. 17*; S. 48 in der Anm. zu Z. 8 l. *c. 6, § 19* st. *10*; S. 51 in der Anm. zu Z. 21 l. *c. 7, § 23* st. *27*; S. 54 in der Anm. zu Z. 12 l. *Pessĭnus* st. *Pessinus*; S. 56 in der Anm. zu S. 55 Z. 12 l. *c. 17, § 59* st. *53*; S. 57 in der Anm. zu Z. 6 l. *de offic. III* (st. *II*), *c. 1*; ebd. in der Anm. zu Z. 10 l. *Karthagini male iam diu cogitanti bellum multo ante denuntio*; S. 73 in der Anm. zu Z. 9 l. *elogium est, quo se negat velle suam mortem dolore amicorum et lamentis vacare* st. *vocare;* S. 77 in der Anm. zu Z. 2 l. *tanta* (st. *tanto*) *rerum scientia;* S. 80 in der Anm. zu Z. 18 l. *Āson* st. *Ason*; S. 81 in der Anm. zu Z. 11 l. *c. 6, § 15* st. *16*. — Erwähnt sei ferner, dafs S. 75 Z. 11 *senectutis* und S. 47 Z. 10 *adules-centes* geteilt ist, während sich sonst überall *sene-ctus* (z. B. S. 24 Z. 18) und *adule-scentia* (z. B. S. 26 Z. 12 findet. Auffallend ist die wechselnde Schreibweise *Leydner Bibliothek* im Vorwort zur 5. Aufl. Z. 4, *Leidner Handschriften* im Vorwort zur 11. Aufl. S. 20 Z. 4 und *Leidener Codd.* ebda. Z. 10. — S. 20 fehlt die Seitenzahl.

Liegnitz. E. R. Seiffert.

---

1) T. Livii ab urbe condita liber I. Text für den Schulgebrauch herausgegeben von Simon Widmann. Paderborn, F. Schöningh, 1888. 72 S. kl. 8. 0,60 M.
2) T. Livii ab urbe condita liber XXI. Text für den Schulgebrauch mit geographischem Namensverzeichnis herausgegeben von Simon Widmann. Paderborn, F. Schöningh, 1889. 70 S. kl. 8. 0,60 M.
3) T. Livii ab urbe condita liber XXII. Text für den Schulgebrauch mit geographischem Namensverzeichnis herausgegeben von Simon Widmann. Paderborn, F. Schöningh, 1889. 78 S. kl. 8. 0,60 M.

Das Vorwort des 1. Bändchen beginnt mit folgenden Worten: „Die Erfahrung, dafs die Lektüre des Livius teils durch die Perioden teils durch die Wortstellung den Schülern im Anfange erhebliche Schwierigkeiten bereitet, läfst es rätlich erscheinen, den Text für das Auge durch den Druck übersichtlicher zu gestalten, vor allem die oratio obliqua und die parenthetischen Sätze hervorzuheben“. Als Probe gebe ich den Anfang der Praefatio (§ 1—2):

Fāctū | rūsne ŏpĕ|raē prĕtĭ|ūm sīm, si a primordio urbis res populi Romani perscripserim, nec satis scio, nec, si sciam, dicere ausim, quippe qui cum **veterem** tum **vulgatam** esse rem videam, dum *novi semper* scriptores *aut in rebus certius aliquid adlaturos se aut scribendi arte rudem vetustatem superaturos* credunt.

Worin besteht die Erleichterung, die hier dem Schüler durch typographische Mittel bereitet wird? Zunächst erkennt er, dafs die Anfangsworte daktylischen Rhythmus haben, und liest dieselben bis *sim* wie einen Hexameter. Dafs er die Worte so liest, ist meines Erachtens nicht zu gestatten, von dem Lehrer oder im Kommentar mag auf den unbeabsichtigten Rhythmus hingewiesen werden; also ist der gegebene Wink für den Schüler nicht brauchbar, und die Wörter wären hier wie 1, 10, 4 und 22, 50, 10 wohl besser ohne diese Zeichen geblieben. Ebenso steht es mit *veterem* und *vulgatam*. Der Schüler weifs mit den fettgedruckten *v* bei der Präparation nichts anzufangen und erhält erst vom Lehrer den Aufschlufs, dafs hier die Allitteration zu beachten ist. Auch die Hervorhebung der beiden ganzen Wörter durch Sperrung wird ihm zu denken geben; denn handelt es sich nur darum, dafs er die Begriffe betonen soll, dann wird er sich sagen, dafs z. B. auch vorher *a primordio urbis* und *si* vor *sciam* und in den §§ 3—5 sowie 8—13 mehr als ein Ausdruck diese Hervorhebung verdient hätte. Dafs die Or. obl. *aut in rebus* . . *superaturos* durch Kursivdruck als solche kenntlich gemacht wird, sollte für einen Sekundaner nicht nötig sein; noch weniger die Sperrung der neben einander stehenden Wörter *certius aliquid* und *scribendi arte*, die doch wohl nur als zusammengehörend gekennzeichnet werden sollen; am wenigstens wird der Schüler begreifen, weshalb *novi semper* in schrägen Lettern steht.

Nach dieser Art ist der Druck variiert; doch ergiebt sich beim Durchmustern der Bändchen, dafs ein gleichmäfsiges Ver-

fahren nicht beobachtet ist und demgemäfs an nicht wenigen Stellen etwas vermifst wird, in dem Sinne, dafs es ebenso gut hätte hervorgehoben werden können wie anderes, das hervorgehoben ist (z. B. 1, 28, 7 die Allitteration in *faustum felixque* u. v. a.). Der Kursivdruck bei der Or. obl. macht es dem Schüler bequem, und die Anwendung runder Klammern bei parenthetischen Bemerkungen ist ohne Zweifel nützlich; alles andere aber scheint mir von unerheblicher Bedeutung zu sein, ja ich für meine Person glaube, dafs dergleichen für den Schüler eher hemmend und verwirrend als helfend und aufklärend ist. Darüber kann man indes nur auf Grund praktischer Erfahrung mit Sicherheit urteilen. Dafs es dem Hsgb. gelungen sei, dem Schüler den Überblick über die Perioden zu erleichtern, kann zuversichtlicher verneint werden.

Zu den benutzten typographischen Mitteln gehört in erster Linie die Quantitätsbezeichnung. Dem Verständnis dient namentlich der Strich zur Bezeichnung der Länge im Abl. Sing. der 1. Deklination. Da findet sich *usurum se eorum operā*, *Hannibal pugnā excessit*, *numquam salvā urbe tantum pavoris fuit* und hundertmal Ähnliches, wo es hoffentlich für keinen Sekundaner unserer höheren Lehranstalten ein Bedürfnis ist; wenn *cupīdo* vorkommt, kann man sicher sein, den Strich über *i* anzutreffen, auch wo der Zusammenhang gar kein Mifsverständnis zuläfst, u. a. m. Man sollte da wenigstens überall sehr genau sein. 1, 29, 6 steht *unāque horā*; bei dieser Auffassung (*Romanus* auch zu *dedit* Subjekt) hätte das Komma vor *unāque* fortgelassen werden müssen (ebenso 1, 18, 4 das vor *instructumque*). Nach meiner Ansicht ist aber *unăque horă* mit Komma vor *unăque* das Richtige. 1, 34, 7 steht geschrieben: *Facile persuadet ut cupīdo honorum et cui Tarquinii materna tantum patria esset.* Ist es nicht eine Grausamkeit, dem Schüler mit *cupīdo* (statt *cupĭdo*) ein solches Hindernis in den Weg zu legen? 21, 58, 3 liest man *in ipsā orā*, gleich als wenn das Unwetter unmittelbar am Meeresstrande stattgefunden hätte, während doch den Soldaten der Regen „gerade ins Gesicht" (*in ipsă oră*) schlug.

Die richtige Aussprache zu fördern, werden jetzt die Lehr- und Lesebücher für die untersten Klassen mit Quantitätsbezeichnungen kräftig ausstaffiert. Sehr nützlich. Auch bei den Schriftstellern habe ich nichts dagegen, wenn in Eigennamen wie *Olcădes*, *Erўce*, *Hibērus* u. a. m. einzelne Vokale in dieser Weise gekennzeichnet werden (doch genügte es, dies im Register zu thun; dort aber ist merkwürdiger Weise davon fast ganz Abstand genommen worden); ebenso will ich mir *consōler*, *labōret*, *dissŏnas*, *despēret* u. s. w. gefallen lassen; aber *saevītum*, *petītum*, *repetītum*, *bellum indīci*, *ferīto*, *oblīta patriae*, *transfīgit*, *defīgit*, *repōnit*, *elīsit*, *adhibēri*, *inquisīta*, *edīco*, *adsītis*, *invīsam*, *impedītum*, *cecīdit Gallorum legiones* sind alle überflüssig (in dem Mafse hat der Sekundaner die unregelmäfsigen Verba gottlob noch nicht vergessen), und dafs

die Schüler ohne die Striche *mītem*, *inīquo*, *tutēlam*, *hostīlis*, *nepōtis*, *peregrīno*, *hēres*, *Latīnis*, *perīta*, *cloācis*, *immūnis*, *oblīqua*, *cubīle*, *vicīnus*, *Samnītes* u. a. unrichtig betonen, gar *dixĕre*, *amisĕre*, *tenuĕre* statt *dixēre* u. s. w. sagen würden, kann ich mir nicht vorstellen. Dafs umgekehrt *Lārentiae*, *Rĕmumque*, *elūdensque*, *Amĕria*, *pĕnĕs*, *Amerĭola*, *Brūtus*, *Māvōrs* Nutzen stiften, ist stark zu bezweifeln, während bei *Dianium*, auch bei *perisse* u. a. eine Andeutung über die Quantität erwünscht wäre. Am häufigsten finden sich diese Quantitätszeichen im 1. Buche, im 21. Buche sind sie schon beschränkt, im 22. Buche treten sie nur noch vereinzelt auf.

Die typographischen Mittel sind, wie man sieht, benutzt, um erklärende Anmerkungen zu ersetzen. Ganz fehlen diese aber nicht, nur sind sie in den Text selbst aufgenommen; vgl. 1, 33, 5, „ad Murciae (sc. aram)"; 48, 2 „cum ille ferociter ad haec (sc. diceret): *se patris* .."; 50, 5 „*quamquam ne sic quidem* (sc. debeant) *alienigĕnae*"; 50, 9 „*ni pareat patri*, (sc. filium) *habiturum infortunium esse*", wo das „sc. filium" ungeschickt gestellt ist; 58, 7 „Satin salvae (sc. sunt res)?" 22, 36, 8 „ad Campum (sc. Martium)". Einmal hat eine Erklärung dieser Art auch unter dem Texte ihren Platz gefunden: 1, 41, 4 „ad Jovis Statoris"; dazu am unteren Rande: „sc. aedem". Erklärungen unter dem Texte finden sich auch sonst einige. Zu 1, 10, 4 „vānam sĭnĕ vīrĭbŭs īrăm" gehört die Fufsnote: „Vāna est sĭnĕ vīrĭbŭs īră"; zu 1, 56, 10 „Imperium summum Romae habebit, qui vestrūm primus, o iuvenes, osculum matri tulerit" ist unten hinzugefügt: „Ovid. Fast. II, 713: Consulitur Phoebus. Sors est ita reddita: Matri Qui dederit princeps oscula, victor erit"; zu 58, 8 „qui hostis pro hospite . . ." gehört die Note: „Ovid. Fast. II, 101: hostis ut hospes". Aufserdem sind unter dem Texte die Jahreszahlen gewisser Ereignisse angegeben zu 1, 19, 3. 43, 12; 21, 1, 4. 2, 3. 7. 6, 3. 10, 7. 15, 4. 18, 8. 9. 49, 13; 22, 1, 1. 3, 4. 10. 14, 5. 12. 13. 35, 3. 54, 11. 59, 8. 60, 11, und vor den Kapiteln 40. 41. 43. 44 des 21. Buches wie vor den Kapiteln 25. 39. 59. 60 des 22. Buches findet sich eine ausgeführte Disposition der dortigen Reden.

Noch einer Eigentümlichkeit dieses Textes sei gedacht. „Parenthetische" Bemerkungen des Schriftstellers sind, wie erwähnt, in Klammern eingeschlossen, z. B. 1, 3, 2 die Worte „quis enim rem tam veterem pro certo adfirmet?"; 3, 3 „c e r t e n a t u m A e n e a constat"; 4, 5 „*Romularem vocatam* ferunt"; 4, 6 „*Faustulo fuisse nomen* ferunt" u. s. w. Wer versteht nun, bei Berücksichtigung dessen, was die Hss. bieten, 1, 23, 8: „quo propior (Tuscis) es"? Oder 1, 32, 10: „Cum his (verbis) nuntius . . redit"? Oder 21, 19, 9 „cum, qui id fecerunt, (Saguntinos) crudelius . . prodideritis"? Ob man annehmen soll, dafs hier vor dem in Klammern stehenden Worte jedesmal ein „sc." vergessen

ist? Bei der zweiten Stelle trifft dies vielleicht zu; die anderen beiden Stellen stehen wohl eher mit 1, 12, 4: „hic (in Palatio) prima urbi fundamenta ieci" auf gleicher Stufe, wo „in Palatio" eine „Erklärung des Schriftstellers zu dem 'hic' des Sprechers" sein soll. Und 1, 58, 5: „Cum vicisset obstinatam pudicitiam (vel vi victrix!) libido" hat der Hsgb. wohl ebenso wie 1, 14, 7: „partem militum locis (circa densa virgulta) obscuris subsidere in insidiis iussit" „dem Leser die Konstruktion verständlicher machen" wollen, indem er die eingeklammerten Worte „als Erläuterung bezeichnete".

Aus dem Gesagten erhellt, dafs dieser „Text für den Schulgebrauch" kein blofser Text ist wie der im Verlage von Teubner, Weidmann und Tempsky erschienene; ob er sich von den letzteren zu seinem Vorteile unterscheidet, lasse ich dahingestellt.

Vorangeschickt ist dem 1. Buche eine ausführliche Einleitung (5 Seiten), dem 21. und 22. Buche eine kurze, im Wortlaute übereinstimmende (6 Zeilen). Die erste bespricht 1) das Leben des Livius, 2) das Geschichtswerk, 3) die Quellen, 4) die Behandlung des Stoffes (namentlich „Bemerkungen über die ätiologischen Mythen und die Volksetymologie"). Ein Leser, wie ihn der Hsgb. voraussetzt, kann Nr. 3 getrost überschlagen und wird von Nr. 4 wenig Nutzen haben. Es ist hierbei auf „Förderung der Geschichtskenntnisse unserer Schüler" abgesehen (dem 21. und 22. Buche ist, im Wortlaut übereinstimmend, eine tabellarische Übersicht über den ganzen zweiten punischen Krieg 218—201 beigegeben); das kann aber wohl nicht Zweck, auch nicht Nebenzweck einer Livius-Textausgabe sein.

„In kritischer Hinsicht verlangt das Interesse der Schule „Lesbarkeit", sagt der Hsgb. und streicht darum einzelnes, was den Charakter des Glossems trägt, „unbedenklich", z. B. 1, 8, 3 „et apparitores"; 1, 41, 1 „concursus populi (aus 48, 2)": überliefert ist *concursusque populi*, und in Wahrheit ist auch nur *populi* mit Mg. fortgelassen; „53, 8 und 54, 4 der Name Tarquinius": an erster Stelle steht aber der Name im Text. — Zu der bereits angeführten La. 1, 14, 7 ist bemerkt: „circa kann geradezu als Adverb gefafst werden wie oft in omnia circa; obsita ist wohl nur Glossem zu densa (cf. condensa arboribus etc.); obsitus virgultis findet sich z. B. 21, 54, 1." — 1, 43, 3 „behalte ich ferrent bei. arma ferre heifst nicht blofs „die Waffen tragen", sondern es liegt in dem Worte ferre der Begriff „handhaben"; so heifst mach. ferre = „Maschinen fortschaffen, in Bewegung setzen, sie besorgen, handhaben" (cf. agere, ferre et agere)." — 1, 20, 5 „schreibe ich Numa maximum. Numa als Vorname ist nicht nachweisbar. Von den Doppelnamen der römischen Könige ist nicht viel zu halten" (der Text lautet: Numa maximum Marcium . .). 1, 21, 1 „lese ich pro minis statt proximo". — 1, 21, 4 „solidae für soli. Es kann das soli allerdings auch Verschreibung sein aus

dem kommenden sollemne". — 1, 14, 9 „korr. ich aversi" (quique cum eo aversi erant). — 21, 33, 4 iuxta per vias ac devia[1]). — Auch im 22. Buche hat der Hsgb. an einigen Stellen „seine eigene Meinung gelten lassen", und zwar schreibt er 1, 12 „lanae cadentis, weil auch Plinius solches erwähnt; freilich ist oft a und u verwechselt, so z. B. bei dem vorhergehenden luporum, wo im cod. Lov. 1 steht: laporum". Die La. *lanaeque* ist auch nach meiner Ansicht die richtige. Da dieselbe längst bekannt ist, so ergiebt sich, dafs das obige „hat seine eigene Meinung gelten lassen" nicht dasselbe wie „hat eigene Verbesserungen in den Text aufgenommen" bedeutet. — 10, 2 lautet der Text: si proximum, sicut velim eam, salva, servata erit... qui cis Alpes sunt, datum donum duit populus Romanus.. — 28, 11 wird die La. des P *aut crescente certamine* mit folgender Erklärung in Schutz genommen: „aut crescente certamine pafst ganz gut; denn es wird zuerst angegeben, dafs Hannibal den Bedrängten Hülfe schickt oder, weil der Kampf lebhafter wurde, weitere Truppen in den Kampf sandte". Zur Bequemlichkeit des Lesers setze ich die ganze Stelle her, wie sie bei W. lautet: Et Hannibal laborantibus suis alia atque alia, aut crescente certamine, mittens auxilia peditum equitumque iam iustam expleverat aciem. — 32, 5 „kann Romani gar nicht zu populi zugesetzt werden, da der Gedanke ein allgemeiner ist, wie der Inf. Präs. exhauriri zeigt, Romani würde eher exhaustum esse verlangen". — 36, 7 Caeretes aquas manasse; dazu: „fonte calidos scheint entstanden aus einem Glossem fontes calidos zu Caeretes aquas, zu manasse ist wieder multo cruore zu denken, welches als zu beiden Satzteilen gehörig voraussteht". — 43, 5 „weisen die schwankenden Lesarten quo und quod darauf hin, dafs ursprünglich beides stand; quo, quod hilft der ganzen Stelle auf"; die Stelle lautet also bei W.: simul quo, quod longius ab hoste recessisset, transfugia impeditiora levibus ingeniis essent, und quo quod ist nicht etwa ein Druckfehler für quod quo. — 49, 15

[1]) „Auf das per vias deutet das perv in perversis, was offenbar auf Verschreibung beruht. Man vergleiche 38, 13, 1 ruunt caeci per vias, per invia". Dies ist eine gute Bemerkung. Die Präposition *per* ist an dieser Stelle, des Sinnes wegen, der Präposition *in* durchaus vorzuziehen, da ⟨*in*⟩ *invia ac devia* zu *decurrunt* nicht pafst und mit *adsueti* nicht verbunden werden kann (24, 5, 9 ist kein Analogon, weil sich hier die La. *adsuetum* schwerlich verteidigen läfst). Das erkannte schon Kleine, und sein Vorschlag *iuxta* ⟨*per*⟩ *invia ac devia* (Ingerslev wollte ⟨*per*⟩ *iuxta invia ac devia*; ebenso Frigell) findet sich im Texte bei Mikenda. Nun ist zwar *devius* keineswegs immer mit *invius* synonym (vgl. 3, 13, 10; 34, 20, 2); aber einen scharfen Gegensatz zu *invius*, wie er hier notwendig zum Ausdruck kommen mufs, bildet *devius* nicht. Diesen liefs zuerst Unger mit seinem *iuxta in vias ac devia* in hellem Lichte erscheinen. Widmanns *iuxta per vias ac devia* scheint mir daher den Vorzug zu verdienen, wenn auch die Entstehung des Wortes *invia* unerklärt bleibt.

‚ist das tanta bei dem formelhaften civium sociorumque nicht auffällig‘‘, was vielleicht nicht von jedem Leser verstanden wird. — 60, 22 nisi quis credere potest fuisse, qui ne erumperent, obsistere conati sunt; dazu: „ut erumpentibus ist wohl ursprünglich verlesen aus vel erumpentibus (ut für vel sehr häufig!), einem Glossem zu ne erumperent; zu fuisse ist aus dem Vorhergehenden zu denken bonos fidelesque cives‘‘. — 60, 22 „ist die Partikel at vor ad erumpendum nicht blofs entbehrlich, sondern sie schwächt den Gegensatz ad erumpendum — ad tutanda sehr ab‘‘. — Am Schlufs des Vorwortes heifst es: „Zu nec ego 39, 21 ist zwar der Schüler wegen opto aufgenommen (nec ego, ut nihil agatur, ⟨opto⟩), aber vielleicht ist gar nichts ausgefallen, sondern eine Ellipse anzunehmen, wie in 50, 7 bei non tu; zu dem ersten Satz ut nihil agatur läfst sich nämlich metuo ergänzen; nihil agere ist ein Begriff‘‘. Da im vorhergehenden Satze *metuet* am Ende steht, so ist *metuo* offenbar nicht für einen Schreibfehler zu halten. — „Auch der Zusatz einer Präposition vor stationem 19, 5 und 45, 3 ist vielleicht unberechtigt‘‘; d. h. W. nimmt folgende beide Laa. in Schutz: 1) stationem decem milia passuum distantem ab ostio Hiberi amnis pervenit und 2) stationem quoque pro vallo locatam atque ipsas prope portas evecti sunt.

Ein näheres Eingehen auf diese Bemerkungen, sowie eine Aufzählung und Besprechung sämtlicher Laa., die der Hsgb., mit Bewufstsein „konservativ verfahrend‘‘, im Gegensatz zu anderen Editoren bewahrt hat, erlasse ich mir und dem Leser. Wie es dem Rezensenten keine Freude bereitet, in ausgedehntem Mafse seinen gegensätzlichen Standpunkt zu betonen und zu begründen, so ist es für den Leser kein Vergnügen, Ansichten und Argumente von neuem vorgetragen zu sehen, die ihm aus den Jahresberichten in dieser Zeitschrift längst bekannt sind. Der Hsgb. hat seine Aufgabe nach der kritischen Seite hin m. E. etwas zu leicht genommen. In allen drei Heften findet sich vorn die Periocha des betreffenden Buches; sollen diese etwa in der Schule gelesen werden? Bei dem 1. Buche ist die kurze, höchst wahrscheinlich unechte Periocha gewählt. — Am Schlusse der Ausgaben des 21. und 22. Buches ist eine Zusammenstellung der „geographischen Namen‘‘ gegeben; warum nicht auch bei dem 1. Buche?

H. J. Müller.

A. Wehner, Gedicht-Sammlung für Schulfeierlichkeiten an den vaterländischen Gedenktagen der neuesten Zeit. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1889. 104 S. 1,20 M.

Das Buch zerfällt in drei Teile: A. Zu den Kaisertagen unserer Zeit. I. Auf Kaiser Wilhelm I. II. Auf Kaiser Friedrich. III. Auf Kaiser Wilhelm II. B. Für das deutsche Reich. I. Zum 18. Januar. II. Neue Kyffhäuserlieder und Verwandtes. III. Zum Sedantage. C. Vermischte Klänge. Gedichte auf Personen (z. B.

Fürst Bismarck, Moltke, Werder, Vogel von Falkenstein u. a.) und Ereignisse (z. B. verschiedene Schlachtentage, die Fahne von Dijon, Bourbakis Flucht u. a.) zwischen 1864 und 1888. Aus dieser Einteilung ergiebt sich der Zweck der Gedicht-Sammlung; sie will hauptsächlich der Ausgestaltung der neueren durch Min.-Verord. vom 23. Juli 1888 befohlenen Schulfeierlichkeiten dienen, welche in Erinnerung an die in Gott ruhenden Kaiser Wilhelm I. und Friedrich fortan begangen werden sollen. Aber auch der bereits herkömmlichen Feier vaterländischer Gedenktage der jüngsten Zeit will die Sammlung dienstbar sein. Zu diesem Zwecke sind im ganzen 125 Gedichte zusammengestellt, wobei, wie ausdrücklich erwähnt wird, diejenigen ausgeschlossen worden sind, welche bereits in den gebräuchlichen Lesebüchern eine Stelle gefunden haben.

Gewifs wird das Büchlein sich viele Freunde erwerben und dort willkommen sein, wo die oben erwähnten Gedenk- und Erinnerungstage an die beiden heimgegangenen Kaiser, sowie der Geburtstag unseres jetzigen Kaisers durch Vortrag darauf bezüglicher Gedichte seitens der Schüler begangen werden. Ob alle aufgenommenen Gedichte zu diesem Zwecke verwendbar sind, möchte ich bezweifeln; aber der Verfasser giebt ja eine ziemlich reiche Auswahl für jeden einzelnen Fall, ohne dem Lehrer, welcher doch gewifs die vorzutragenden Gedichte jedesmal vorher prüfen wird, irgendwelche Beschränkung aufzuerlegen. Einige recht hübsche Gedichte brachten damals beim Tode der Kaiser Wilhelm I. und Friedrich süddeutsche Zeitungen, z. B. die Münchener Neuesten Nachrichten; vielleicht fügt der Verfasser bei einer zweiten Aufage einige davon hinzu.

Berlin. E. Wezel.

---

1) Johannes Gelhorn, Wörterbuch zur Erläuterung schulgeographischer Namen. Für Schüler höherer Lehranstalten. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1889. VIII u. 70 S. 1,20 M.

Ob die Adressaten, an welche sich der Verf. wendet, in dem Mafse seinen Erwartungen entgegenkommen werden, wie derselbe im Vorworte hofft, mag dahingestellt bleiben, an sich aber verdient das Büchlein eine freundliche Aufnahme wegen der guten Auswahl der Namen und wegen der Zuverlässigkeit ihrer Erklärung. Letzteres unbeschadet einiger abweichenden Ansichten, welche da, wo der Verf. unter verschiedenen vorhandenen Deutungen eine auswählt, einer anderen den Vorzug geben möchten. So scheint die Schreibweise „Transsilvanische“ Alpen — mag sie immerhin der heutigen ungarischen entsprechen — doch nicht recht haltbar gegenüber den Transsylvanischen A., die für das Mittelalter besser beglaubigt sind und bei den Byzantinern „die jenseits der Syrben (Sylben) liegenden“ bedeuteten. G. giebt sodann mehr als der Titel verspricht, denn es sind nicht nur Namen,

sondern auch geographische Fachausdrücke erklärt worden, wie Erosion, Äquator, Alluvium, Diluvium, ohne dafs jedoch damit alle entsprechenden Wörter dieser Art erledigt werden, die nun einmal auch in der Schulgeographie üblich sind und jedenfalls trotz alles Strebens nach Sprachreinigung nicht mit einem Schlage daraus entfernt werden können. Der Begriffsbestimmung für „Diluvium" fehlt es an der nötigen Schärfe, Wörter wie „Despotie" hätten fortbleiben sollen.

2) Franz von Krones, Die deutsche Besiedlung der östlichen Alpenländer. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde III. Bd. 5. Heft.) Stuttgart, J. Engelhorn, 1889. 176 S. 5,60 M.

Es ist zu bedauern, dafs diese so schätzbaren Hefte zum Teil eine solche Preissteigerung erfahren, und bei dem vorliegenden wäre dieselbe durch eine Einschränkung der Citate und Quellennachweise wohl zu vermeiden gewesen. Denn es kommen Seiten vor, auf denen diese Anmerkungen dem Texte nur zwei Zeilen Raum übrig lassen, so dafs dies Heft in einer Vollständigkeit des wissenschaftlichen Rüstzeuges auftritt, welche nur einem Fachgelehrten eine eingehendere Benutzung ermöglicht, vorausgesetzt auch bei diesem, dafs er sich im Besitze der genauesten Ortskarten befindet. Und das war doch wohl nicht so ganz das Ziel dieser Sammlung. Die im wesentlichen auf geschichtliche Quellenforschung gestützte Arbeit ist das Zeugnis eines ganz bedeutenden Fleifses und bietet in der Erklärung von Ortsnamen, in der Geschichte der Besitzverhältnisse, derjenigen der grofsen Geschlechter und der Volksstämme höchst wertvolle Gaben. Sie behandelt ein Blatt des Ruhmes in der Geschichte des bayerischen Stammes, der diese Alpengegenden dem Deutschtume gewonnen hat, und ist in dieser kritischen Zeit, die über der deutschen Bevölkerung in den südöstlichen Marken des alten Reiches aufgegangen ist, auch zugleich ein zeitgemäfs angegriffenes Werk. „Sie hätte dem Stoffe nach", so sagt der Verf. im Schlufsworte S. 166, „ein dickleibiges Buch werden können" und — das sei hinzugefügt — auch werden sollen, aber in den Rahmen dieser Hefte pafst sie auch in ihrem jetzigen Zuschnitte nicht recht hinein.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

C. Boettcher und A. Freytag, Mittel-Europa. Für den Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte. A. Wandkarte in 9 grofsen Blättern. B. Handkarte. Leipzig, H. Wagner & E. Debes, 1888.

Die unter obigem Titel erschienenen Karten hat der erste der beiden Herausgeber mit einem empfehlenden Vorworte „zur Einführung" begleitet, in dem er seine Grundsätze in betreff der Ausführung der beiden Karten, bezw. ihres Gebrauches darlegt. Zunächst ist rückhaltlos anzuerkennen, dafs die Karten einem wirk-

lich „unzweifelhaft vorhandenen Bedürfnisse des Unterrichts in der mittleren und neueren Geschichte“ (S. 6 u.) entsprechen wollen, denn dafs der Geschichtsunterricht den Schüler „auf das sorgfältigste mit der Lage der Örtlichkeiten, bei denen sich die Ereignisse abgespielt haben, bekannt zu machen“ habe (S. 3), ist eine allgemein anerkannte Forderung. Ob die Herausgeber der beiden Karten ihrer Aufgabe völlig gerecht geworden sind, dafür möge die vorliegende Besprechung einige Anhaltspunkte gewähren.

Gerne wird man den Herausgebern rücksichtlich der Beschränkung des Umfanges der Karten zustimmen; spricht doch dafür aufser dem im Vorworte Angeführten schon der äufserliche Grund, dafs bei noch gröfserer Ausdehnung des darzustellenden Gebietes die Deutlichkeit und Klarheit wegen des dann anzuwendenden kleineren Mafsstabes hätte leiden müssen. Ob aber Deutlichkeit und Klarheit auch auf der Handkarte, wie sie vorliegt, überall gewahrt sind (S. 4 u.), erscheint zweifelhaft. Zumal im deutschen Reiche häufen sich die Namen stellenweise so, dafs sie vermöge der Kleinheit der angewandten Schrift ein wahres Augenpulver abgeben. Ob ferner alle auf der Handkarte gebrauchten Abkürzungen für die auf S. 6 u. 7 vorausgesetzten Schülerkreise als „leicht verständlich“ (S. 6 u.) bezeichnet werden dürfen, ist wohl fraglich. Ebenso hat die Leichtigkeit des Gebrauches der Karten darunter gelitten, dafs auf der Handkarte viele, auf der Wandkarte manche Namen nicht in geraden (von W nach O gerichteten) Linien geschrieben sind, sondern in geschweiften Linien, welche das Auge zwingen unter falschem Winkel zu lesen, ein Übelstand, welcher auf den meisten Karten der Neuzeit durch sorgfältig erwogene Stellung der Namen vermieden ist. — Dafs der auf S. 5 u. ausgesprochene Grundsatz, den Namen der Länder wegzulassen, nicht völlig inne gehalten ist, indem in England die Namen der sieben angelsächsischen Königreiche angegeben sind, dürfte niemand beirren; mehr ins Gewicht fällt, dafs in Einzelfällen der Verzicht auf die Andeutung der Gröfse der Städte nach ihrer Einwohnerzahl (S. 5 u.) dazu führen mufs, dafs die Schüler durch die gewählte Signatur falsche Schlüsse in betreff der Gröfse von Städten ziehen, wie das z. B. rücksichtlich des kleineren Marburg im Verhältnisse zum gröfseren Giefsen, der kleineren Städte Herford und Paderborn zum gröfseren Minden, bei Göttingen und bei Hildesheim der Fall ist.

Der erste Herausgeber bezeichnet auf S. 4, Mitte, die Handkarte als „eine in genauer Übereinstimmuug mit der Wandkarte angefertigte Verkleinerung der letzteren“; ebenso sagt er S. 5 oben: „die Handkarte, welche, wie gesagt, mit der Wandkarte genau übereinstimmt“. Dieselbe Versicherung geben auf dem unteren Rande der Handkarte selbst in roter Schrift die Worte: „Die Wandkarte entspricht bezüglich ihres Inhalts wie ihrer Ausführung genau der vorliegenden Handkarte.“ Weil sich Bericht-

erstatter rücksichtlich dieses Versprechens bei flüchtiger Betrachtung beider Karten in Einzelheiten getäuscht sah, hat er beide Karten genauer mit einander verglichen, sie auch an der Hand von Stielers Handatlas auf ihre Richtigkeit geprüft. Dabei sind ihm eine Reihe von Abweichungen zwischen beiden Karten bezw. Unrichtigkeiten derselben aufgefallen, welche hier noch eine Stelle finden mögen. Dabei sei es der Kürze wegen gestattet, die Handkarte mit HK, die Wandkarte mit WK, rechts und links mit r. und l. zu bezeichnen.

In England stehen die Scilly-Inseln auf WK ohne Namen, fehlen auf HK, ebenso einige kleine Inseln im Kanal von Bristol und sonst an den Küsten. Fotheringhay zeigt HK l., WK r. des Nen. Stratford liegt auf beiden Karten auf dem l. Ufer des Avon, Evesham ebenso, obwohl es in einer Schlinge r. desselben liegt.

In Irland fehlt der obere Lauf des Foyle R. auf HK.

In Frankreich fehlt auf HK bei St. Omer die Aa und ihre Kanalverbindung mit der Lys. Amiens liegt auf HK r. der Somme, Testry auf HK unrichtig in der Picardie, auf WK in Isle de France. Auf HK fehlt bei Beauvais der Cherainflufs, desgl. der Kanal zwischen Oise und Somme, bei Sedan desgl. Bellevue, auf WK bei Vervins der l. Oise-Zuflufs Thon. Montmédy ist auf HK Festung, auf WK offene Stadt. Auf WK fehlt ein l. Quellflufs der Saone, fehlen drei l. Zuflüsse der Isère, zwei l. Zuflüsse der Durance. HK läfst den Eygnesflufs bei Orange aus. WK nennt Orange in Klammern Aurasio statt Arausio. Auf HK fehlen zwei Kanäle auf der l. Seite der Rhone-Mündung, ebenso fehlt der Arc bei Aix, der Var bei Nizza, der Gardon bei Alais, der Orb bei Béziers, die Aude bei Carcassonne, die Fortsetzung des Canal du midi über Toulouse hinaus. Auf WK fehlt der Viaur beim Aveyron, der r. Zuflufs des Lot Truyère, desgl. zwei l. Zuflüsse im Oberlaufe der Dordogne. Auf HK entspringt die Garonne falsch, fehlt der Leyre-Flufs s. von Bordeaux. Angoulême ist auf HK Festung, auf WK offene Stadt. Rochefort liegt auf WK l. der Charente-Mündung, bei der Sèvre Niortaise fehlt auf ihr der l. Zuflufs Vendée. Auf HK fehlt bei Luçon der Lay, die Dive, r. Zuflufs des Thouet, Don, l. Nebenflufs der Vilaine, deren Oberlauf falsch gezeichnet, bezw. ausgelassen ist, dafür stehen zwei r. Zuflüsse, welche auf WK fehlen. Auf HK fehlt die Kanalverbindung zwischen Aune, Blavet und Oust. Auf WK fehlt der Küstenflufs Touques, auf HK bei Dieppe der Flufs Béthyne, bei Evreux der Iton.

In Spanien fehlt bei Bilbao auf HK der Nervion, bei Vitoria der Zadorra-Flufs. Pamplona liegt auf HK r. des Aragon, dessen Mündung falsch gezeichnet ist. Auf HK fehlt der l. Zuflufs des Cincaflusses Alcandre, dagegen fehlen auf WK zwei Quellflüsse desselben Flusses, der in seinem oberen Laufe mit dem eines westlichen Zuflusses verwechselt ist. WK läfst den r. Zuflufs des Llobregat Cardoner aus, HK die Grenze von Catalonien

gegen S, WK beim Jalon den Mesaflufs. Auf HK ist der Name Tajo zum Galloflusse geschrieben, welcher auf WK fehlt. Auf WK fehlt der Quellflufs des Duero Rituerto, desgl. bei der Esla der Teraflufs.

In Italien läfst WK alle Provinzialgrenzen weg. Der Tagliamento hat auf WK nur ein Bett, auf HK richtig mehrere Betten. Auf WK fehlen der Piave zwei obere Zuflüsse, entspringt die Brenta, der auf HK der Nebenflufs Bacchiglione fehlt, an falscher Stelle. Verona ist auf WK offene Stadt, auf HK Festung. Auf WK fehlt die Maira zum Comer See. WK läfst die Olona aus, welche HK zeigt, doch falsch aus dem See von Lugano entspringen läfst. WK läfst beim Tanaro die Stura, HK die Scrivia, WK die Parma, den Panaro und den Po di Volano aus. Auf HK fehlt der Name Reno, der Lamone- und Potenzaflufs, auf WK der Trigno. HK verwechselt den Seleflufs in seinem oberen Laufe mit dem l. Zuflusse Calore, WK läfst den l. Zuflufs des Volturno Calore aus. Die Flüsse Nera mit Velino und Salto (welche beiden letzteren auf HK in einander übergehen) fehlen auf WK, ebenso Arrone und Marta. Der Ombrone ist auf HK im oberen Laufe mit der Orcia verwechselt, welche auf WK fehlt, ebenso wie Slieve r. beim Arno.

In Montenegro fehlt die Moracsa auf HK.

In Bosnien ist der Oberlauf der Narenta auf HK ungenau, auf HK und WK der obere Lauf der Unna mit dem ihres r. Zuflusses Unnatz verwechselt, ihr r. Zuflufs Sanna fehlt auf WK.

In der Schweiz fehlt auf WK die Orbe bei Iverdon; auf HK fehlen die Saane bei Freiburg, je ein See bei Murten, Morgarten und Naefels.

In Österreich fehlt in Vorarlberg auf WK die Ill.

In Tirol fehlen auf WK Ache, Sill, Ziller, Rienz und die obere Drau, an deren Stelle die Isel gezeichnet ist (HK enthält Rienz und Drau richtig).

In Salzburg fehlen auf WK die Gasteiner Ache und zwei Seen im Norden, auf HK die Grenze gegen Österreich ob der Enns.

In Österreich u. d. Enns fehlt auf HK der Wienflufs.

In Böhmen fehlt auf WK die Angel, auf HK Joachimsthal, Cydlina mit Bistriza, Aupa und Mettau.

In Mähren liegt auf HK Iglau in Böhmen, auf beiden Karten falsch auf dem l. Ufer der Iglawa; Brünn liegt auf HK r. der Schwarzawa, deren oberer Lauf mit dem der Zwittawa verwechselt ist. Olmütz ist auf HK Festung, auf WK offene Stadt. HK läfst die Grenze gegen den östlichen Teil von Österreichisch-Schlesien aus, ebenso dessen Grenze gegen Galizien.

In Österreichisch-Schlesien fehlt der Name Olsa auf HK.

In Galizien fehlt der Rabaflufs auf HK, ist auf WK der obere Lauf des Dunajec mit dem seines r. Zuflusses Poprad verwechselt.

In Steiermark läfst WK die Salza aus, schreibt WK Gratz, HK Graz, macht WK aus Lafnitz und Feistritz einen l. Zuflufs der Raab, welcher auf HK fehlt, verzeichnet HK auf einer ziemlich verzeichneten Stelle der Drau auf der r. Seite einen Zuflufs derselben, welcher auf WK fehlt, dagegen fehlen auf HK die l. Zuflüsse der Sau Saun und Sottba.

In Kärnthen läfst WK den See nebst Abflufs westlich von Klagenfurt aus, welchen HK zeigt, dagegen letztere einen l. Drau-Zuflufs, welchen WK nahe der steirischen Grenze zeigt.

In Krain fehlen auf HK die Laibach und die Gurka.

Im Istrischen Küstenlande fehlt auf HK ein See östlich von Triest.

In Ungarn läfst HK drei obere Zuflüsse der Waag und die Neutra aus, WK den Saja-Zuflufs Rima, Komorn ist auf WK offene Stadt, auf HK Festung, ebenso Ofen auf WK offene Stadt, auf HK Festung. Auf HK fehlen Pinka und Rabnitz, auf WK fehlt ein r. unterer Zuflufs der Drau. Das Donauknie bei Waitzen zeigt auf HK zwei Arme, auf WK falsch nur einen Flufsarm.

In Polen läfst WK die Bzura aus, liegt auf HK Kalisch l. der Prosna in Posen.

In den Niederlanden ist die Lage von s'Hertogenbosch ungenau, besonders auf HK, erscheinen Sluis und Vlissingen auf HK als Festung, auf WK als offene Stadt, liegt Dortrecht auf WK zu weit nach Westen, Leyden auf HK richtig zu beiden Seiten des alten Rhein, auf WK r., fehlt Zütphen auf HK, liegt Dokkum auf HK an der See, fehlen auf HK mehrere Seeen und stimmt die Angabe der westfriesischen Inselreihe auf beiden Karten nicht überein.

In Luxemburg fehlt auf HK die Alzet, auf WK die Our.

In Belgien fehlt auf HK der Semoyflufs, ist Namur auf HK Festung, auf WK offene Stadt, liegt Courtray auf HK r., auf WK l. der Lys.

Im deutschen Reiche: Preufsen. In Holstein ist die Lage von Bornhöved (dessen Schreibung mit w falsch ist) nicht unbedeutend nach NW verlegt, fehlt, obwohl kleinere Seeen Aufnahme gefunden haben, der Ratzeburger See, fehlen auf HK Alster und Stecknitz.

In Pommern fehlt die Stadt Usedom auf HK, steht die Rega auf HK, fehlt auf WK, liegt Stargard ungenau nur auf dem r. Ufer der Ihna.

In Westpreufsen fehlt auf WK Radaune, Schwarzwasser und Ossa, auf HK die Liebe und Elbing, liegt Löbau an der Drewenz statt östlich davon.

In Ostpreufsen liegt auf HK Friedland auf dem r. Ufer der Alle, ist der Lauf der Neide rücksichtlich Gilgenburgs falsch gezeichnet, liegt Tannenberg zu weit von Gilgenburg, läfst HK die Passarge unrichtig aus einem kleinen See unmittelbar bei Hohnstein entspringen, fehlt auf beiden Karten der obere Lauf der

Drewenz, liegt Braunsberg r. der Passarge-Mündung, fehlt auf WK Vogelsang.

In Posen fehlt auf WK ein See nördlich von Posen, fehlt Kempen auf HK.

In Schlesien liegt Neifse auf HK r. der Neifse statt zu beiden Seiten derselben, ist Glatz auf HK Festung, auf WK offene Stadt, fehlt auf HK das Striegauer Wasser, liegt Sagan auf HK falsch r. des Bober.

In Brandenburg fehlt Vierraden, der Ruppiner See, die Dosse, Eberswalde, das Oderbruch und die Nuthe auf HK, auf WK fliefst die Nuthe rücksichtlich Jüterbogks und Dennewitz' in ihrem oberen Laufe falsch, liegt Brandenburg auf HK l. der Havel, südlich eines Sees, auf WK nördl. der Havel (in Wahrheit auf beiden Seiten der Havel), liegt Havelberg auf HK in der Provinz Sachsen.

In der Prov. Sachsen fehlt auf HK die Jeetze(l) (ebenso in Hannover) und Heiligenstadt, liegt auf HK Memleben l. der Unstrut, Weifsenfels zu beiden Seiten der Saale, Merseburg auf WK r. der Saale, fehlt auf beiden Karten die Benennung des Plaueschen Kanals.

In Hannover liegt Bodfeld auf HK in der Prov. Sachsen, Bardowiek auf beiden Karten r. der Ilmenau, ist besonders auf WK der Lauf der Weser bei Nienburg ungenau gezeichnet, weshalb auch Hämelsee (als vorübergehender Wohnort Scharnhorsts aufgenommen, während sein Geburtsort Bordenau und der Wilhelmsstein mit dem Steinhuder Meere fehlen) eine ungenaue Lage bekommen hat. Auf HK fehlt der Dümmer See, liegt Osnabrück auf HK r., auf WK l. der Haase, während es jetzt auf beiden Seiten derselben liegt. Beide Karten schreiben Bärenaue statt Barenaue. HK zeigt nur vier ostfriesische Inseln, WK alle (selbst die unbewohnbare Memmert-Sand) bis auf eine.

In Westfalen steht Idistaviso in Klammern auf HK l., auf WK r. der Weser, liegt Bielefeld auf beiden Karten falsch südlich des Teutoburger Waldes statt nördlich davon, Tecklenburg südlich desselben Waldes statt darauf, fehlt auf WK der Punkt für die Lage der Ruine Ravensberg, gehören auf HK Höxter und Corvey (das als Corbeia nova mit Neu-Corvey bezeichnet wird, obwohl es nur Corvey heifst) zu Hannover, liegt auf HK Marsberg l. der Diemel.

In der Rheinprovinz fehlt auf HK Elten und der Name Wupper, liegt Ehrenbreitstein in der Provinz Hessen-Nassau.

In Mecklenburg zeigt HK am Nordwestknie der Elde einen in dem Umfange nicht vorhandenen See, den WK wegläfst, HK läfst die Verbindung des Schweriner Sees mit der Wismarschen Bucht, die Insel Poel und den r. Nebenfluss der Warnow weg.

Im Königreiche Sachsen liegt Bautzen auf dem l. Ufer der Spree, Zwickau auf WK auf dem r. Ufer der Mulde.

In Thüringen sind auf WK die Landesgrenzen angedeutet, fehlen auf HK, liegt auf HK Gerstungen r. der Werra, fehlt der Flufsname Gera auf HK.

In Braunschweig ist Neustadt-Harzburg auf WK der Provinz Sachsen zugewiesen (beide Karten nennen den Ort umgekehrt Harzburg-Neustadt).

In Oldenburg fehlt die ostfriesische Insel Wangeroog auch auf WK.

In Hessen-Darmstadt fehlt auf WK Nidda mit Wetter. Wimpfen ist auf HK nicht als hessisch zu erkennen.

In Bayern fehlen in der Rheinpfalz auf HK Glan mit Lauter, die Bäche Erbach, Queich und Speyer, sowie die Stadt Hambach; in Unterfranken fehlt auf WK bei Mellrichstadt die Streu, in Schwaben auf WK der Schellenberg, in Ober-Bayern auf WK die Ammer, auf HK der Tegernsee, in Unter-Bayern ist auf HK die Grenze gegenüber von Passau ungenau.

In Württemberg fehlen auf HK die Fils, Nagold, der Name Rems, ist auf HK der oberste Lauf des Neckar falsch.

In Baden liegt Pforzheim auf HK l. der Enz.

Im Reichslande fehlen auf HK die Grenzen der drei Bezirke, der Name Sauer, der Stock-Weiher, ist Schlettstadt auf HK offene Stadt, auf WK Festung. (Der Rhein-Marne-Kanal ist auf beiden Karten ausgelassen, während der Rhein-Rhone-Kanal angegeben ist.)

Zum Schlusse möge noch auf einige Ungleichheiten in der Benutzung von Darstellungsmitteln hingewiesen sein.

1) Während z. B. die Inseln Helgoland, Alsen, Usedom, Lissa benannt sind, sind andere, teils geschichtlich nicht minder wichtige, teils gröſsere Inseln nicht benannt, z. B. Man, die normannischen Inseln, sämtliche dänische Inseln, Rügen, Corsika, Sardinien.

2) Wenn einmal zu Orange, Arezzo, Baden im Aargau, Aix die alten lateinischen Namen hinzugefügt sind, so ist es auffällig, daſs dieser Grundsatz nicht durchgeführt ist; der Platz dazu würde auch auf HK, selbst wie sie jetzt eingerichtet ist, vorhanden gewesen sein bei Xanten, Köln, Coblenz, Aachen, Straſsburg, Metz, Paris, Orléans und manchen anderen Städten. Für den Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte hätten die alten Namen freilich auch ganz wegbleiben können.

3) Wenn die Kreiseinteilung in Bayern angegeben wurde, so hätte sie füglich in Sachsen und Württemberg als im Range mit Bayern gleichstehenden Staaten nicht wegbleiben dürfen; die Klarheit der Darstellung hätte sich trotz der Kleinheit des Maſsstabes wahren lassen.

Sollten einige der besprochenen Punkte bei einer neuen Auflage der Karte Berücksichtigung finden, z. B. für den Geschichtsunterricht gänzlich unwichtige Flüsse und Seeen weggelassen werden, so ist der Zweck dieser Besprechung erreicht.

Verden in Hannover. Adolf Freytag.

J. G. Elterich, Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht in höheren Lehranstalten. Enthaltend: 1. Bibelkunde mit Einschlufs der biblischen Geschichte, 2. Kirchengeschichte, 3. Glaubenslehre. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt, 1888. VIII u. 216 S. 1,60 M.

Das — nach dem Vorworte sowohl für den Lehrer (als „Grundlage für den Unterricht") als auch und namentlich für den Schüler („behufs Wiederholung und Vorbereitung auf die Lehrstunden") bestimmte — Buch enthält, wie auch auf dem Titelblatte vermerkt ist: 1. „Bibelkunde in Verbindung mit der biblischen Geschichte" S. 1—77, 2. einen „Grundrifs der Kirchengeschichte" S. 78 bis158, 3. „Evangelische Glaubenslehre" S. 159—193 und aufserdem vier Anhänge: I. „Vergleichende Übersicht des Lehrbegriffs der römisch-katholischen und der evangelisch-lutherischen Kirche" S. 194 bis 199, II. „Übersicht über die wichtigsten evangelischen Kirchenlieder" S. 199 —206, III. „Die ökumenischen Symbole" S. 206 —211, IV. „Zeittafel zur biblischen und zur Kirchengeschichte" S. 211 bis 216. Ganz ausgefallen ist sonach die Sittenlehre, die in irgend einer Fassung doch auch in den Religionsunterricht einer höheren Lehranstalt (I eines Gymnasiums oder Realgymnasiums) gehört. Die Bibelkunde incl. biblische Geschichte ist dem Herrn Verfasser im ganzen recht wohl gelungen — seine Stellung ist dabei eine durchaus unbefangene und gesunde —, ebenso und besonders die Kirchengeschichte, die von selbständigen Studien und voller Beherrschung des Stoffes zeugt.

Weniger oder gar nicht hat dem Referenten die Behandlung der Glaubenslehre gefallen. Dieselbe bewegt sich viel zu sehr in den — doch immerhin mehr oder weniger veralteten — Gedankenformen der lutherischen Dogmatik des 17. Jahrhunderts und kann der Anforderung, die man in der Gegenwart an den Religionsunterricht in der Prima einer höheren Schule, wo doch die Glaubenslehre im Zusammenhange vogertragen wird, zu stellen berechtigt ist, in keiner Weise genügen. Die vier Anhänge sind recht dankenswerte Zugaben. Im einzelnen hat Ref., von kleineren Mängeln in Ausdruck und Interpunktion abgesehen, Folgendes auszustellen gefunden: S. 1. Biblia bedeutet nicht „Buch der Bücher", sondern einfach „Bücher" = „heilige Bücher"; Chrysostomus war nicht „Bischof", sondern Patriarch von Konstantinopel; S. 2: das Alte Testament reicht nicht bis „um die Mitte des zweiten Jahrhunderts vor Christus", man müfste denn, was allerdings der Verf. thut (S. 3 u. 42), das Buch Daniel so spät ansetzen, was aber durchaus unsicher ist; S. 3: was heifst „Rollenschriften"? — Die Propheten bilden in der hebräischen Bibel nicht „die erste Hälfte der zweiten Abteilung", sondern die ganze zweite Abteilung überhaupt; die dritte Abteilung, die „Schriften", „frühestens aus der Mitte des zweiten Jahrhunderts v. Chr." stammen zu lassen, trifft nur teilweise zu, z. B. schon nicht —

wie auch der Herr Verfasser selbst bemerkt — bei der Chronik, die darin herkömmlich den letzten Platz einnimmt; Zeile 4 von unten mufs es statt „sämtlichen“ heifsen: übrigen, da die vorher genannten Bücher auch Apokryphen sind; S. 5: die Synode zu Hippo 393 stand noch nicht unter dem Einflusse Augustins, der erst später (395 oder 96) dort Bischof wurde; S. 9: die Bibel ihrem Inhalte nach „die Geschichte Gottes“ zu nennen, kann doch irreleiten; S. 10 Zeile 4 von oben mufs es heifsen: 2. Mose 19—40; S. 11: von einem „Versucher“ steht 1. Mose 3 nichts; S. 18: dafs auf den zwei Tafeln nicht die „zehn Gebote“ 2. Mose 20, sondern zehn zum Teil andere Gesetze standen, ist längst (zuerst durch Goethe) erwiesen; S. 20: Aaron hat das verheifsene Land nicht geschaut; Zeile 8 von oben mufs „wieder“ gestrichen werden; 5. Mose 18, 15—22 ist keine direkte Verheifsung „des grofsen künftigen Propheten“; die Stelle geht zunächst auf Josua und weiterhin auf jeden künftigen Propheten; S. 22: das „Menschenopfer“ Jephthas ist nicht erwiesen; S. 25 ist der Grund, weshalb Saul verworfen wurde, ungenau angegeben; S. 29: Jojachim regierte vor Zedekia; bei der ersten Einnahme Jerusalems durch Nebukadnezar war der Vater desselben, Jojachim, schon tot; S. 49 (u. 59): dafs Lukas langjähriger Begleiter des Paulus war, ist nur eine Vermutung; über den Theophilus, dem er seine beiden Schriften gewidmet, ist Näheres nicht bekannt; S. 54: das angegebene Motiv des Verrats des Judas („der in seinen Messiashoffnungen von seinem Meister sich für betrogen hielt und daher berechtigt zu sein meinte, sich an ihm zu rächen“) ist weder biblisch noch an sich glaubhaft; S. 59: von einer Entzweiung des Paulus und Barnabas aus theoretischen Gründen ist nichts bekannt: S. 60: die „zweite Gefangenschaft“ des Paulus ist nur Hypothese; S. 64: 1. Korinther 5, 8 steht von einem verloren gegangenen „ersten Briefe“ Pauli an die Korinther nichts; überhaupt ist diese Annahme ebenso wie die Ansicht von einem dreimaligen Aufenthalte des Paulus in Korinth nicht genügend begründet; S. 73: dafs die alttestamentlichen Opfer „nur leibliche Reinigkeit bewirken, nicht aber die Sünde wegnehmen konnten“, steht Hebräer 5—10 nicht, ist auch an sich unrichtig; dafs Markus dem Petrus Nachrichten über die kleinasiatischen Gemeinden gebracht habe, ist eine willkürliche Annahme; S. 74 (vgl. S. 81 f.): Judas, der Verfasser des Briefes Judä, war ein Bruder des jüngeren Jakobus, also doch ein Apostel („Judas Jakobi“, nämlich Bruder), nicht ein Bruder des Verfassers des Jakobusbriefes, des sog. Jakobus des Gerechten, eines Bruders des Herrn; die Angaben über den Tod des letzteren auf S. 74 und S. 82 stimmen nicht mit einander (dort: 62, hier: 64 n. Chr., dort: „gesteinigt“, hier: „von den Zinnen des Tempels gestürzt, gesteinigt und mit einem Walkerholze erschlagen“ — die verschiedenen Überlieferungen sind dabei offenbar vermengt); überhaupt

differieren die Zahlenangaben oft von einander (s. w. u.); S. 78: der erste § der Kirchengeschichte: „Begriff, Einteilung, Quellen und Litteratur der Kirchengeschichte" gehört nicht in den Schulunterricht; auch ist die gegebene Definition der Kirchengeschichte: „. . . ist die wissenschaftliche Darstellung der Entstehung und Entwickelung des Reiches Gottes auf Erden und seiner Glieder" unrichtig; die Kirchengeschichte ist einfach „die Geschichte der christlichen Kirche" (nicht „des Reiches Gottes", was die katholische Auffassung sein würde — überhaupt nähert sich die „lutherische" Auffassung des Herrn Verfassers, wie an diesem, so auch an anderen Punkten der katholischen in bedenklicher Weise); S. 79 Zeile 7 von oben mufs es heifsen: Kapitularien; S. 84: dafs Petrus in Rom „gewirkt", wird zwar von der katholischen Kirche behauptet, ist aber durchaus unhistorisch; S. 86: der Satz: „Das ursprüngliche Christentum war einfach messiasgläubiges Judentum" läfst das weltbewegende und weltumgestaltende Neue in dem „ursprünglichen Christentum" gewifs nicht ahnen. — S. 88: Tertullian ist früher als 230 (gewöhnlich nimmt man 220 an) gestorben; S. 89 (u. 162): das „apostolische" Symbolum war „seinem wesentlichen Gehalt nach" nicht blofs „das Bekenntnis der römischen Gemeinde schon in der zweiten Hälfte des zweiten Jahrhunderts", sondern von Anfang an (die einzelnen Bestandteile des „apostolischen" Bekenntnisses sind durchaus biblisch) aller Christen, auch ist dasselbe schon um 300, nicht erst um 500 n. Chr., in Gallien nachweisbar; — Clemens von Rom soll seinen Brief an die Korinther um 170 geschrieben, nach S. 110 aber schon 96 n. Chr., gestorben sein; Polykarp starb nach S. 89: 166, nach S. 83: 167, nach S. 213: 168 n. Chr.; Zeile 5 von unten mufs es heifsen: Hierapolis; S. 90: Justin starb, wie hier angegeben wird, 165, nach S. 83 u. 213: 166; Origenes soll „6000 Werke" geschrieben haben! — Zeile 7 und 8 von unten mufs es heifsen: die allegorische Auslegung; Tertullian hatte doch wohl keine „wilde Phantasie"! — auch ist sein Latein durchaus nicht „barbarisch" zu nennen; S. 98: die Verpflichtung der Kleriker zur Ehelosigkeit war bis auf Gregor VII. keineswegs eine allgemeine; S. 102: Augustin hat nicht gelehrt, dafs „die göttliche Gerechtigkeit" einen Teil der Menschen „zum Verderben bestimmt habe"; das Richtige steht S. 116; S. 106: wenn Augustinus 387 von Ambrosius in Mailand getauft wurde, so kann er nicht schon 385 über Rom in seine Vaterstadt zurückgekehrt sein; S. 107: „der h. Antonius" ist keine geschichtliche Figur; S. 108: die Benediktinerregel ist ungenau angegeben; S. 110 Zeile 13 von oben mufs es heifsen: Clugny; S. 112: warum noch immer die hussitische (czechische) Form „Kostnitz" statt der deutschen „Konstanz"? — S. 114 (u. 120): die Albigenser sind keine besondere Sekte; S. 118: „Casas (der Befreier der Neger)" ist wohl ein Irrtum. — S. 128: die Inquisition wurde

1232 errichtet; S. 150: der Gustav-Adolf-Verein ist nicht 1832, sondern, wie S. 216 richtig angegeben ist, 1841 gestiftet; der Satz „er (der Gustav-Adolf-Verein) bildet noch gegenwärtig geradezu die einzige thatsächliche Einigung innerhalb derselben (der evangelischen Kirche Deutschlands)“ ist seit Gründung des „Evangelischen Bundes zur Wahrung der deutsch-protestantischen Interessen“ 1887 nicht mehr zutreffend; S. 153 Zeile 7 von oben lies statt „versenden“: verwenden; S. 157 Zeile 12 von unten statt „Cäsareopapismus“: Cäsaropapismus. — Am wenigsten kann sich Ref., wie bereits angedeutet, mit der Glaubenslehre (S. 159—193) einverstanden erklären, wie denn dieser Teil des Buches überhaupt der schwächste ist; der Herr Verf. scheint auf diesem Gebiete weniger gearbeitet zu haben, sonst würde er es gewifs versucht haben, den Inhalt des christlichen Glaubens in mehr selbständiger Weise nach der h. Schrift zu formulieren, statt, wie er gethan, einfach in den ausgetretenen und von dem fortschreitenden Bibelverständnis längst mehr oder weniger verlassenen Geleisen der lutherischen Symbolik des 16. u. 17. Jahrhunderts zu wandeln. Namentlich in der Christologie, die in § 13—15 vorgetragen wird, sind ganze Partieen, die, nicht von irgend welchem beliebigen Standpunkte, sondern von dem des eindringenden Bibelstudiums aus, als unzulänglich bezeichnet werden müssen (§ 13 Absatz 2 u. 3, § 14 Absatz 2 u. 3 u. § 15); ebenso verhält es sich mit der Lehre von den Sakramenten (§ 19 u. 20). Näher darauf einzugehen verbietet der Raum; nur eine Reihe von Einzelheiten, die sich kurzer Hand erledigen lassen, mögen noch erwähnt werden. S. 160 Zeile 2 von oben mufs es statt religere heifsen: religare; S. 169 sind die alttestamentlichen Gottesnamen ungenau und willkürlich gedeutet; S. 172 (u. 174): die Unterscheidung eines doppelten Ebenbildes Gottes im Menschen ist nicht in der Schrift begründet; S. 179: in wiefern kann der Name „Menschensohn“ auf Christi „vorweltliche Natur und auf sein von Himmel zur Erde kommendes Reich“ hinweisen? — Jesus Christus konnte auf Erden Sünde vergeben, weil er dazu von Gott die Vollmacht hatte; seine Macht war nicht „dieselbe wie die des Vaters“ (Joh. 10, 29 u. 14, 28); die korrekte Bezeichnung Jesu Christi nach dem Neuen Testamente ist nicht „Gott“, sondern „Sohn Gottes“ (die für ersteres angeführten Stellen reichen, wenn man sie richtig interpretiert, dafür nicht aus); die Auseinandersetzung über die beiden Naturen in Christo im letzten Absatz des § 14 ist psychologisch und dogmatisch gleich wertlos; S. 180: „Herr, Herr“ im Alten Testament ist eine unrichtige Übersetzung; dafs Jesus Christus „immer selbst den wesentlichen Inhalt seiner Lehre bilde“, ist nicht zutreffend; S. 181: die Ausdrücke „seine (Jesu Christi) stellvertretende Liebe zu den sündigen Menschen“ und „der für die Sünden Mensch gewordene Gottessohn“ sind nicht korrekt; Zeile 14 von unten: das „denn“ begründet nichts; S, 182:

das Wissen Christi um die Zukunft war kein absolutes (das beweist ja gerade die angeführte Stelle Markus 13, 13); S. 183: „die einzelnen Hauptstufen der Heilsordnung sind die Berufung, Erleuchtung, Bekehrung, Rechtfertigung, Wiedergeburt und Heiligung“ — sind das wirklich lauter verschiedene und gar nur die verschiedenen Hauptstufen der Heilsordnung? — S. 187 § 19: die hier gegebene Erklärung, weshalb Christus das Wasser zum äufseren Zeichen des Sakramentes der Taufe gewählt habe, entspricht der Entstehung der Taufe nicht; S. 188: die Schriftgemäfsheit der Kindertaufe folgt aus den angegebenen Gründen und Stellen nicht (wo steht etwas von „dem bewufsten Begehren der Kinder nach einem Heilande“? — Zeile 20 von oben mufs es wohl statt „in der“ heifsen: indem); in § 20 auf derselben Seite mufs es statt Matth. 26, 26 heifsen: Matth. 26, 26—28 und entsprechend in den anderen angeführten Stellen; die ganze in diesem § gegebene Ausdeutung des h. Mahles ist einseitig beherrscht von der lutherischen Auffassung: dafs das h. Mahl das neutestamentliche Bundesmahl (Matth. 26, 28 verglichen mit 2. Mose 24, 8) ist und darin seine einzigartige Bedeutung und seinen Wert hat, wird gänzlich übersehen; von „Verdammnis“ steht 1. Kor. 11, 29 nichts, nur von Urteil = Strafurteil, Strafe (vgl. den folgenden Vers 30); S. 190: „alles Gebet der Christen, das Bitt- und Lobgebet wie die Fürbitte, soll Dankgebet gegen Gott sein“? wie ist das möglich? — S. 191: die Begründung der beiden Attribute der Kirche „heilig“ und „allgemein“ ist nicht zutreffend; S. 192: was hier über das Wesen des Kultus im allgemeinen und über den protestantischen Kultus insbesondere gesagt ist, ist doch sehr fraglich; der Satz: „Die evangelische Kirche erkennt das priesterliche Amt als von Christus eingesetzt an“, findet in dem, was weiter über Priestertum gesagt wird, keine Bestätigung, ist auch an sich anfechtbar; S. 212: der Prophet Ezechiel gehört nicht in die assyrische, sondern in die babylonische Gefangenschaft. — Referent bedauert, dafs das im übrigen durchaus brauchbare Buch durch den Mangel einer Sittenlehre und durch die unzulängliche Gestalt der Glaubenslehre an Wert nicht unbeträchlich verliert. Vielleicht entschliefst sich der Verfasser, nach beiden Seiten hin bei einer Neuauflage den hier aus Interesse an der Sache und dem Buche ausgesprochenen Wünschen Rechnung zu tragen. Referent ist überzeugt, dafs dann das Buch, das fast durchweg auf tüchtigen Studien fufst und sich vor manchen ähnlichen Büchern durch Fülle des Materials und Genauigkeit der Angaben auszeichnet, sich in weiten Kreisen Freunde erwerben wird.

Neuwied. H. Kratz.

M. Stier, Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Gymnasialklassen. Neu-Ruppin, R. Petrenz, 1889. 300 S. 8. brosch. 2,50 M.

Das soeben erschienene Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht von Professor M. Stier ist auschliefslich für die oberen Klassen bestimmt und verfolgt das ausdrücklich hervorgehobene Ziel, den bezüglichen Unterrichtsstoff in der durch die zur Verfügung stehende Zeit geforderten Beschränkung darzubieten. Damit sind wir durch den Verfasser selbst darauf hingewiesen, wenn nicht den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, so doch eine wesentliche Seite derselben in der formalen Behandlungsweise des Unterrichtsstoffes zu suchen.

Und in der That ist das Lehrbuch in dieser Hinsicht durch sehr bedeutende Vorzüge ausgezeichnet. Da ist nichts von behaglicher und geschwätziger Breite, von verschwommener und unbestimmter Zerflossenheit. Da ist überall scharfe Begrenzung, klare Bestimmtheit, und zwar ebenso sehr in der Auswahl des Stoffes als in seiner Darbietung. Kurz, da ist ein Lehrbuch, welches aus der Praxis erwachsen ist und welches eben deshalb der Grundsätze, die in formaler Hinsicht an ein solches zu stellen sind, sich überall bewufst bleibt. Diese Vorzüge gelten von den fünf Hauptteilen, in welche das Buch zerfällt, in gleicher Weise; treten wir nunmehr den einzelnen Teilen näher.

Die beiden ersten — das Alte und das Neue Testament — lassen sich unter dem gemeinsamen Gesichtspunkt zusammenfassen, dafs sie die Geschichte der Offenbarung zur Darstellung bringen. Diese Darstellung ist durch das entschiedene Bestreben geleitet, mit einer geistlos atomisierenden Behandlung der biblischen Geschichte zu brechen und an Stelle dieser für die oberen Klassen völlig ungenügenden und wissenschaftlich veralteten Behandlungsweise den organischen Aufbau einer Entwicklungsgeschichte des Reiches Gottes zu setzen. Da dieses Bestreben naturgemäfs vor allem in der Darstellung des Alten Testamentes zum Ausdruck kommt, so sei es gestattet, die Behandlung, welche dieses in dem vorliegenden Lehrbuch gefunden hat, eingehender zu prüfen.

Ich gehe dabei von dem Satze aus, dafs die Stellung des Alten Testamentes als eines integrierenden Momentes des christlichen Religionsunterrichtes nur insoweit begründet erscheint, als sich das Alte Testament in einem organischen und notwendigen Zusammenhange mit der Erscheinung Christi thatsächlich befindet. Nur um dieses Zusammenhanges willen kann dasselbe überhaupt Gegenstand des christlichen Religionsunterrichtes werden; denn welchen Wert die Religionsgeschichte des israelitischen Volkes sonst auch haben möchte, abgesehen von diesem Zusammenhange würde jener Geschichte keine andere Bedeutung für den christlichen Religionsunterricht zustehen als der religiösen Entwickelungsgeschichte irgend eines anderen Kulturvolkes. Und ebensowenig wie

wir buddhistische oder persische Religionsgeschichte in den Rahmen des christlichen Religionsunterrichtes einstellen, würden wir dies mit der israelitischen zu thun haben. Diese Feststellungen sind nicht neu: wohl aber ist es nötig, die unabweisbaren Folgerungen, die sich hieraus für die Behandlung des Alten Testamentes innerhalb des christlichen Religionsunterrichtes ergeben, immer wieder mit aller Schärfe zu ziehen und zu betonen. Denn in der That, wenn jene Feststellungen richtig sind, so bleibt jede Behandlung des Alten Testamentes hinter der gestellten Aufgabe undedingt zurück, welche das Alte Testament unter einem andern als dem heilsgeschichtlichen Gesichtspunkt irgend wie zur Auffassung bringt.

Und diesen Gesichtpunkt mit Bewufstsein und mit Nachdruck zu verfolgen, ist das Verdienst des vorliegenden Lehrbuches. Je bereitwilliger ich dies anerkenne, um so weniger möchte ich freilich andererseits verschweigen, nicht nur dafs die gebotene pragmatische Verknüpfung im einzelnen hin und wieder zu beanstanden sein möchte, sondern vor allem, dafs derselben eine noch konsequentere und umfassendere Durchführung zu wünschen gewesen wäre.

Die heilsgeschichtliche Bedeutung des Gesetzes, des Prophetentums, des Königtums, des Exils hätte schärfer hervorgehoben werden sollen: insbesondere durfte die Bestimmung der messianischen Weissagung nach ihrem Charakter und nach ihren Erscheinungsformen sowie die Würdigung der Gesetzesstufe in ihrer unumgänglichen und doch nur relativen Bedeutung nicht fehlen. Endlich bot die Geschichte des neuen Jerusalem in der Ausbildung der Synagoge, in der Entwickelung des Proselytentums, in dem Gegensatz der grofsen Geistesrichtungen des Pharisäismus, Sadducäismus und Essenismus, in der Eigentümlichkeit des hellenistischen Judentums sowie in dem Verlauf der äufseren Geschichte selbst und ihrem schliefslichen Endergebnis der pragmatischen Behandlung überaus fruchtbare Gesichtspunkte dar, deren Zusammenschlufs ganz wesentlich geeignet ist, die Bedeutung des „ὅτε ἦλθε τὸ πλήρωμα τοῦ χρόνου“ zu lebendiger Anschauung zu bringen.

Mit dem hier hervorgehobenen Desiderium einer umfassenderen Durchführung des heilsgeschichtlichen Aufbaues der alttestamentlichen Religionsgeschichte hängt ein weiteres Moment zusammen. Ich halte es von der oben festgestellten Voraussetzung aus nicht für sachgemäfs, der Darstellung der Geschichte des alten Bundes die Einführung in die Schriften desselben als ein Neues, gleichsam Accessorisches folgen zu lassen. Vielmehr wie die Geschichte des alten Bundes ein Glied in der Geschichte der Offenbarung ist, so ist die Schrift des alten Bundes ein wesentliches Moment seiner Geschichte. Daraus ergiebt sich die Forderung, die biblische Litteratur der Entwicklungsgeschichte selbst einzureihen, womit selbstverständlich die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, anhangsweise eine zusammenfassende Übersicht über den Gesamtbestand des alttestamentlichen Kanons zu bringen.

In diesem Zusammenhange möchte ich in Bezug auf die Heraushebung einzelner Bibelstellen zum Zwecke gedächtnismäfsiger Aneignung einem doppelten Wunsche Ausdruck geben: zunächst, dafs man sich nicht scheuen wolle, wo es die Richtigkeit und die Deutlichkeit fordert, von der lutherischen Bibelübersetzung, wenn nötig, auch der revidierten abzuweichen, selbst da, wo man wie bei dem Jakobsspruch auf eine Konjektur angewiesen bleibt; sodann, dafs bei derartigen Bibel-Citaten die sprachlichen Bindeglieder wegfallen möchten, die doch geradezu sinnlos werden, wo die Bibelstelle durchaus nicht nach ihrem Zusammenhange, sondern ausschliefslich nach ihrem selbständigen Wert in Frage kommt.

Der dritte Hauptteil behandelt die Glaubenslehre und erhebt nur den Anspruch, einen gedrängten schematischen Aufrifs derselben zu geben. Es ist vielleicht zu bedauern, dafs der Verfasser das in den beigefügten Anmerkungen gebotene durchaus gehaltvolle und wissenschaftlich bedeutende Material nicht mit der Darstellung der Glaubenslehre selbst verbunden und dadurch die letztere reicher und inhaltsvoller gestaltet hat. Offenbar ist in dieser Hinsicht das Bestreben für ihn mafsgebend gewesen, den thatsächlichen Unterbau so knapp als möglich zu umgrenzen, um für die weitere Ausführung der Individualität des Lehrers freiere Bewegung zu ermöglichen. Doch läfst es eben die Reichhaltigkeit und Schärfe der in den Anmerkungen herausgehobenen Gesichtspunkte entschieden bedauern, dafs der Herr Verfasser uns seine Explikation der Glaubenslehre vorenthalten hat.

Der vierte Hauptteil, die Kirchengeschichte, bietet eine angemessene Auswahl des Stoffes und eine ebenso klare als in die Tiefe dringende Behandlung desselben. Insbesondere sind auch die grofsen Geistesströmungen der Neuzeit anschaulich und scharf gezeichnet. Als ein vorzüglich wertvoller Beitrag ist endlich der letzte Hauptteil anzusehen, welcher eine durchgeführte Symbolik und in derselben dem Unterricht in der Glaubenslehre die wissenschaftliche Grundlage darbietet.

Nach allem diesen kann das Buch nur als eine durchaus erfreuliche Erscheinung begrüfst und für die Zwecke, die es sich gesetzt hat, als im hervorragenden Mafse geeignet bezeichnet werden.

Barby. G. Voigt.

Wilh. Vigelius, Evangelische Schulandachten für höhere Lehranstalten. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1887. 111 S. 1,20 M.
Heinrich Kratz, Schulandachten zum Gebrauche in höheren evangelischen Lehranstalten. Hanau, G. M. Alberti, 1889. VII u. 243 S.
A. Frantz, Schul-Andachten. Erstes Heft. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. VI u. 57 S. 0,80 M.

Die meisten Anstalten pflegen die Woche mit einer Andacht einzuleiten oder zu beschliefsen. Die Aufgabe, dieselbe zu halten,

ist nicht immer eine willkommene und keineswegs eine ganz leichte. Nicht allein dafs die Zuhörerschaft aus sehr verschiedenen Elementen, Sextanern, Primanern und anderen Kritikern, sich zusammensetzt! Auch der Zweck der Andacht gewährt dem Sprechenden nur einen engen Spielraum; denn sie ist doch ein Akt der Schule als solcher und kann daher nicht anders als den Zielen der Schule Rechnung tragen. Es kommt zwar vor, dafs philosophische Vorträge gehalten werden; aber dadurch bekundet sich schliefslich blofs die Unfähigkeit vieler, am rechten Ort das Rechte zu sagen. Sind doch nicht einmal alle religiösen Ideeen geeignet verwandt zu werden! Unzweifelhaft gehört die Rechtfertigungslehre zu den tiefsten der christlichen Dogmatik; indessen es hat seinen guten Grund, dafs die Menschheit erst nach Jahrhunderten der Entwickelung damit begabt worden ist. Sie zu verstehen ist nicht möglich ohne einen gewissen Grad moralischer Ausbildung. Ehe die Jugend dem Gedanken einer Versöhnung und Erneuerung wirklich zugänglich ist, mufs sie Bewufstsein erlangt haben von der eigenen Unzulänglichkeit angesichts der überwältigenden Höhe des christlichen sittlichen Ideals. Deshalb verlangt Luther so oft, dafs den Kindern das Gesetz gepredigt werde. Deshalb sollen Schüler immer und immer wieder hingewiesen werden auf die Gröfse und Mannigfaltigkeit der Aufgabe, welche ihrer harrt, und müfste eigentlich jede Andacht eine paränetische Spitze haben; dafs sie einfach sei, klar und bündig, ist ein anderes selbstverständliches Desiderat.

Den angedeuteten Anforderungen entsprechen die oben genannten Sammlungen alle drei, eine jede in ihrer Art. Das Büchlein von Vigelius enthält 52 Andachten, welche sich den Abschnitten des Kirchenjahres anpassen. Wie der Verfasser seine Aufgabe aufgefafst, erhellt aus einzelnen Überschriften, welche hier angeführt sein mögen: „Patriotismus und Religion. Liebe und Zucht. Der Antrieb der Demut. Die sittliche Ausbildung des Auges. Vom Übelnehmen. Über des Lebens Glück und Unglück entscheidet unsere Stellung zu Gott. Verabscheut die Tierquälerei. Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang. Bildung und Religion". Bemängeln könnte man vielleicht, dafs die kurzen Ansprachen nicht immer eine dem Text gerecht werdende Ausführung des zu Grunde liegenden Bibelwortes sind. Aber die Entschuldigung ergiebt sich daraus, dafs solche Andachten keine Predigten sind, und dafs es vornehmlich darauf ankommt, die für die Schule wichtigste Seite des betreffenden Spruches herauszukehren.

Gröfsere homiletische Gewandtheit als diese erste Sammlung verrät allerdings die zweite von Kratz. Über den Inhalt giebt am besten folgender Auszug aus dem Register Aufschlufs. Die erste Abteilung bringt Schriftbetrachtungen: A. Ohne Rücksicht auf Wochenanfang oder -schlufs: 1. allgemeine (Nr. 1—4); 2. be-

sondere: a) Frühling (5. 6); b) Sommer (7. 8); c) nahe vor dem 31. Oktober (9); d) nach dem Reformationsfeste (10); e) Winter (11); f) Adventszeit (12—14); g) zwischen Neujahr und Passionszeit (15. 16); h) Passionszeit (17—24). B. Zum Wochenschlufs: 1. allgemeine (25); 2. besondere: a) Sommer (26. 27); b) nach einem Ausfluge (28); c) nahe vor den grofsen Ferien bezw. dem Schlusse des Sommersemesters (29—31); d) vor dem Totenfeste (32); e) vor dem Adventssonntage (33). Die zweite Abteilung enthält Gebete, die nach ähnlichen Gesichtspunkten angelegt und geordnet sind wie die Schriftbetrachtungen. Der Anschauungskreis der Jugend wird selten überschritten. Wenn auch das religiöse Element, wie sich bei den Gebeten von selbst versteht, vorwiegt, so bleibt doch auch dem ethischen sein Recht gewahrt. Von denjenigen, welchen das Büchlein „willkommene Handreichung bieten" will, dürfte freilich wohl der eine oder andere wünschen, dafs die Andachten noch etwas kürzer gehalten wären.

Das Büchlein von Frantz endlich weist 42 Nummern auf. Verf. fügt jedesmal die zu singenden Liederverse bei. Die Ansprachen sind meist in Gebetsform gefafst und gehen daher weniger ins einzelne; aber die Beziehung zur Schule ist fast durchweg festgehalten.

Berlin. E. W. Mayer.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Bemerkungen zu einigen Kapiteln aus der griechischen Syntax.

I. Zur Lehre vom Artikel.

Il. *Α* 106: *Μάντι κακῶν, οὔ πώ ποτέ μοι τὸ κρήγυον εἶπας.* — Die erklärenden Ausgaben sagen, *τὸ* sei der generelle Artikel. Sie hätten vollkommen recht, zu behaupten, *τό* sei nicht der individuelle Artikel, da hier, wie der Zusammenhang zeigt, nicht auf ein bestimmtes Erspriefsliches hingewiesen werden soll. Aber der ganzen Gattung kann doch der Hinweis auch nicht gelten, da in jedem einzelnen Falle nicht diese, sondern nur irgend ein dieselbe vertretendes Beispiel in Frage kommen kann. Ganz dasselbe wäre über den Gebrauch des Artikels in Il. *Γ* 109 zu sagen:

Οἷς δ' ὁ γέρων μετέῃσιν, ἅμα πρόσσω καὶ ὀπίσσω Λεύσσει, ὅπως ὄχ' ἄριστα μετ' ἀμφοτέροισι γένηται.

Theokrit I 41: — — *δίκτυον ἐς βόλον ἕλκει Ὁ πρέσβυς κάμνοντι τὸ καρτερὸν ἀνδρὶ ἐοικώς.* Hier ist *τὸ καρτερόν* adverbiale Bestimmung (eigentlich Acc. des Inhalts) zu *κάμνοντι*, also = in einer Weise, die sich als Aufgebot der höchsten Kraft kennzeichnen läfst.

Pl. Protag. 314 B: *ταῦτα οὖν σκοπώμεθα καὶ μετὰ τῶν πρεσβυτέρων ἡμῶν.* Der Zusammenhang gestattet nur die Übersetzung: das wollen wir uns auch überlegen mit Leuten, die älter sind als wir (d. h. weder mit bestimmten einzelnen noch mit der ganzen Gattung).

Pl. Euthyphro 6 A: *τὰ τοιαῦτα ἐπειδάν τις περὶ τῶν θεῶν λέγῃ, δυσχερῶς πως ἀποδέχομαι.* — In jedem einzelnen Falle kann es sich natürlich nur um ein Beispiel derjénigen Art von Ansichten handeln, zu welcher auch die von Euthyphro geäufserte zu rechnen ist.

Kurz, es giebt, wie mir scheint, neben der individuellen und generellen eine dritte Gebrauchsweise. Der Artikel kann auch so stehen, dafs er gar nicht auf die Träger eines Begriffes, weder auf bestimmte einzelne noch auf ihre Gesamtheit, sondern auf den in einem unbestimmt gelassenen Beispiele verwirklichten Begriff selbst hinweist. Der Gebrauch des Artikels wäre demnach 1. existentiell, und zwar a) individuell, b) generell, 2. essentiell. Den essentiellen Gebrauch finden wir auch in deutschen Wendungen wie: er spielte den Liebenswürdigen — er ist der richtige Berliner — nach *ut* finale steht der Konjunktiv u. dgl.

Sophokl. Oed. Tyr. 845: *οὐ γὰρ γένοιτ' ἂν εἷς γε τοῖς πολλοῖς ἴσος.* Man hat den Vers aus verschiedenen Gründen für unecht erklärt und unter anderem an dem Artikel *τοῖς* Anstofs genommen. Wer, wie ich, von der Echtheit des Verses überzeugt ist, braucht sich nicht etwa zu der Änderung *εἷς γέ τις* zu entschliefsen; *τοῖς* ist der essentielle Artikel.

Krüger bemerkt Sprl. 50, 4, 3: „Mit diesem Gebrauche (dem generischen bei Adjektiven und Participien, z. B. *ὁ βουλόμενος, ὁ τυχών*) nicht zu verwechseln sind die Fälle, wo der Artikel mit dem Particip einer unbestimmten Person eine ihr eigens bestimmte Handlung zuweist: ein solcher, welcher; qualitative Bedeutung.“ Das erste seiner Beispiele (aus Plato) lautet: *ἤδη δικαστῶν τινων τῶν διακρινούντων δεησόμεθα.* — Ich kann diese Erörterung nicht besonders klar finden. Die letzten Worte derselben erwecken zwar die Meinung, dafs Kr. in dem Artikel bei dem einen Konsekutivsatz vertretenden Participium einen dritten, von dem individuellen sowohl wie dem generellen verschiedenen Gebrauchsfall, nämlich eben den des Hinweises auf die Qualität an sich erkannt hat. Dann bliebe nur zu erinnern, dafs diese Gebrauchsweise keineswegs auf die Verbindung mit dem Participium beschränkt ist, dafs sie sich auch bei Adjektiven und Subtantiven findet und darum besser die essentielle als die qualitative heifst. Mit dieser Auffassung scheinen sich doch aber die Worte: „— einer unbestimmten Person eine ihr eigens bestimmte Handlung zuweist“ sehr übel zu vertragen; sie lassen eher darauf schliefsen, dafs Kr. den „qualitativen Gebrauch“ einfach für eine prädikative Anwendung des individuellen Artikels ansieht. Denn nach ihm kann das Participium, wo es in Fällen dieser Art nicht zu einem dastehenden Subjekt als Prädikat gehört, doch als (prädikative) Apposition zu einem gesetzten oder gedachten *τὶς* betrachtet werden. Vgl. mit dem obigen Beispl.: *ἐάν τι ἐνοχλῇ ἡμᾶς, δεόμεθα τοῦ παύσοντος* und: *οἱ ἄνδρες εἰσὶν οἱ ποιοῦντες ὅ,τι ἂν ἐν ταῖς μάχαις γίγνηται* (beide aus Xenoph.). Ob es mit diesem zu ergänzenden *τὶς* seine Richtigkeit hat, lasse ich dahingestellt, bestreite aber auf alle Fälle, dafs wir es hier mit einer Anwendung des individuellen Artikels zu thun hätten. In einer Stelle wie Pl. Phaedr. 228 B: *ἀπαντήσας δὲ τῷ νοσοῦντι περὶ λόγων ἀκοήν, ἰδὼν μὲν ἥσθη, ὅτι ἕξοι τὸν συγκορυβαντιῶντα, καὶ προάγειν ἐκέλευε· δεομένου δὲ λέγειν τοῦ τῶν λόγων ἐραστοῦ, ἐθρύπτετο κτλ.* ist *τοῦ* offenbar der individuelle Artikel, liefse sich *τόν* wegen des *σύν* in *συγκορυβαντιῶντα* noch mit Mühe und Not so deuten, wie Kr. den „qualitativen Gebrauch“ überhaupt erklären will, während man gar nicht mehr behaupten kann, dafs das *τῷ* in dem Ausdrucke *τῷ νοσοῦντι* einer unbestimmten Person eine ihr eigens bestimmte Handlung zuweist. Da auch für die meisten der von Kr. selbst angeführten Beispiele diese Auffassung etwas äufserst Gezwungenes hätte, so kann ich in dieser so häufigen und wichtigen Verbindung des Artikels mit dem Participium nur einen Fall des essentiellen Gebrauches sehen.

Ebenso würde ich den Artikel erklären Pl. Apol. 19 D: *πολλοὶ δὲ ὑμῶν οἱ τοιοῦτοί εἰσιν* und in dem von Krüger 50, 3, 2 aus Demosthenes angeführten Beispiele: *τὴν αὐτὴν ὑπὲρ αὐτοῦ δίκην δέδωκε, καθάπερ ἂν τὸν Ἀθηναῖον κτείνῃ* das *τόν*, welches Kr. für den generischen Artikel hält. Hierher rechne ich ferner die Wendung *ἀεὶ τοῦ πλείονος ὀρέγεσθαι.* Vgl. Thuk. 4, 17, 3; Phil. I 42 und die von Krüger, bezw. Blass angeführten Stellen.

II. Zur Lehre vom Komparativ.

Hier läſst die Ordnung der Regeln in den Schulgrammatiken meist viel zu wünschen übrig. Eine logische Übersicht der gebräuchlicheren Wendungen wäre nach meiner Auffassung etwa folgende:

A. Ausgesprochener Vergleich.

I. Vergleich in Bezug auf das Prädikat (unmittelbarer Vergleich).

1. Das logische Subjekt des Komparativs wird mit einem anderen verglichen.

a) Beide Subjekte unabhängig. *πλουσιώτερος εἶ — ἢ ἐγώ — ἐμοῦ. ὑμεῖς μᾶλλον ἀκμάζετε — ἢ ἐγώ — ἐμοῦ.*

b) Das 1. Subjekt abhängig. *πλουσιώτερον — ἢ ἐγώ (εἰμι) — ἢ ἐμὲ — ἐμοῦ — συνέλαβεν. παραινῶ ταῦτα ποιεῖν ὑμῖν τοῖς μᾶλλον ἀκμάζουσιν — ἢ ἐγώ — ἐμοῦ.*

c) Beide Subjekte abhängig. *πλείω κατέλιπον ἢ παρέλαβον* (Pl. Repl. 330 B).

2. Ein von dem mit einem Komparativ versehenen Verbum abhängiger Satzteil wird mit einem anderen verglichen. *φοβούμεθα τοὺς ὁπλίτας μᾶλλον — ἢ τοὺς πελταστάς — τῶν πελταστῶν. ἔξεστιν ἡμῖν μᾶλλον καθ' ἡσυχίαν βουλεύειν — ἢ ἑτέροις — ἑτέρων.*

II. Vergleich in Bezug auf das logische Subjekt des Komparativs (mittelbarer Vergleich).

1. Vergleich zweier Subjekte. *ἐγὼ μείζω οἰκίαν ἔχω — ἢ σύ — σοῦ. οἱ Πελοποννήσιοι πλείοσι ναυσὶ παρῆσαν — ἢ οἱ Ἀθηναῖοι — τῶν Ἀθηναίων.*

2. Vergleich zweier abhängiger Satzteile. *πλείω χρήματα ἡμῖν ἔδωκεν — ἢ ὑμῖν.*

III. Zwei Prädikate werden mit einander verglichen. *Φιλόμηλον βελτίονα ἡγοῦνται εἶναι ἢ πλουσιώτερον.*

IV. Zwei Grade desselben Prädikates werden mit einander verglichen. 1. *μείζους ἐπιθυμίαι ἢ κατὰ τὴν ὑπάρχουσαν οὐσίαν.* 2. *ἐλάττω δύναμιν ἔχει ἢ ὥστε τοὺς φίλους ὠφελεῖν.* 3. *ἐλπίδος (γνώμης, λόγου, τοῦ δέοντος κτλ.) μείζων ἡ δύναμις.* 4. Zahlangaben nach den Indeklinabilien *πλέον (πλεῖν), ἔλαττον, μεῖον* (sowie nach den entsprechenden deklinierbaren Adjektiven). *οἱ ἱππεῖς ἀποκτείνουσιν οὐ μεῖον (μείους) — πεντακοσίους — ἢ πεντακοσίους — πεντακοσίων.* (Die R. töten Feinde, die an Zahl nicht geringer sind als 500.)[1])

B. Unausgesprochener Vergleich.

I. Das verglichene Subjekt ergiebt sich aus dem Zusammenhange. 1. Zuerst, zuletzt von zweien: *πρότερος, ὕστερος.* — Wendungen wie *τί νεώτερον;* 2. Wendungen wie *ἄμεινον, βέλτιον* = satius est (nämlich als das kontradiktorische Gegenteil).

---

[1]) Den strengsten logischen Anforderungen würde freilich auch diese Einteilung von A nicht genügen. Genau genommen müſste es heiſsen:

I. Vergl. in Bezug auf das Prädikat. 1. Unmittelbarer, 2. mittelbarer Vergleich.

II. Vergl. des Prädikates 1. mit einem anderen Präd., 2 .mit einem anderen Grade seiner selbst.

Wegen der sehr weit fortzusetzenden Untereinteilung würde sich aber diese Gliederung für Schulgrammatiken weniger empfehlen.

II. Der verglichene Grad ergiebt sich aus dem Zusammenhange: der griech. Komparativ entspricht unserm „zu" oder „ziemlich" mit dem Positiv.

III. Zur Lehre von den Temporalsätzen.

Da hier sowohl Konj. als Opt. als schliefslich auch Indikat. ganz verschiedenartige Bedeutungen zu vertreten haben, so halte ich die Ordnung der Regeln nach den Modi für eben so wenig berechtigt wie die nach den Konjunktionen, welche wiederum Gleichartiges auseinanderreifst, und schlage vielmehr folgende Fassung vor:

I. Der Nebensatz drückt einfach eine Zeitbestimmung aus. Dann steht

1. der Indikativ (Neg. *οὐ*), um eine bereits geschehene oder geschehende Handlung zu bezeichnen. *Δημοσθένης ἐπέσχεν, ἕως οἱ πλεῖστοι τῶν εἰωθότων λέγειν γνώμην ἀπεφήναντο* (Phil. I 1). *διαλεγόμεθα, ἕως ἐνταῦθα μένομεν.*

2. Der Konj. mit *ἄν* (*μή*), um eine noch nicht geschehene (vom Redenden erst erwartete) Handlung zu bezeichnen. *ἐπέχω, ἕως ἄν — ἀποφήνωνται.*

II. Der Nebensatz drückt zugleich die unbestimmte Häufigkeit der Wiederholung aus. Dann steht

1. der Konj mit *ἄν* (*μή*), wenn der Hauptsatz ein Haupttempus enthält. *διαλεγόμεθα, ἐπειδὰν ἀφικώμεθα.*

2. der Opt. ohne *ἄν* (*μή*), wenn der Hauptsatz ein Nebentempus enthält. *διελεγόμεθα, ἐπεὶ ἀφικοίμεθα.*

Anm. 1. *οὐ* (*πρότερον* oder *πρόσθεν*) —, *πρίν* = „erst —, nachdem" wird ebenso behandelt wie *ἐπεί.* — Bei affirmativem Hauptsatze wird dagegen *πρίν* = „bevor" mit dem Infinitiv verbunden.

Anm. 2. Ist der Temporalsatz aus dem Sinne des Hauptsubjektes gesprochen (mithin als Oratio obliqua anzusehen), so gelten für ihn hinsichtlich des Modus folgende Regeln:

a) Nach einem Haupttempus bleibt der Modus der direkten Aussage unverändert.

b) Nach einem historischen Tempus kann für den Indik. des Präs. und den Konj. mit *ἄν* der Opt. obliq. eintreten. *ἐπέσχεν, ἕως ἄν οἱ πλεῖστοι — ἀποφήνωνται* und *ἕως οἱ πλεῖστοι — ἀποφήναιντο.*

c) Ebenso nach dem Modus potentialis. *ἐπίσχοι ἄν κτλ.*

d) Nach dem Modus irrealis steht der Indik. eines historischen Tempus ohne *ἄν*. *ἐπέσχεν ἄν, ἕως οἱ πλεῖστοι — ἀπεφήναντο.*

IV. Zur Lehre von den Bedingungssätzen.

Sätze, die den wirklichen Grund einer Thatsache anzugeben bestimmt sind, heifsen Kausalsätze. Der blofs in Gedanken gesetzte (hypothetische) Grund kann entweder so ausgesprochen werden, dafs man seine Wirklichkeit unentschieden läfst, oder so, dafs man sich für seine Unwirklichkeit entscheidet. Wir hätten demnach 1. Bedingungssätze der unentschiedenen Wirklichkeit, 2. solche der entschiedenen Unwirklichkeit. Im ersteren Falle kann aber im Folgerungssatze entweder a) der Indikativ (oder Imperativ) oder b) der Optativ (mit *ἄν*) stehen. Somit würde sich folgende Fassung ergeben:

I. Hypothetische Perioden von der Form:

Unter der Bedingung x ist y gewifs. Nachsatz: Indikativ (oder Imperativ).

1. Der Vordersatz spricht einfach eine Bedingung aus.

a) Wird das Geschehen oder Geschehensein einer Handlung zur Bedingung gemacht, so steht im Vordersatze der Indikativ des erforderlichen Tempus.

b) Wird das Geschehen- (oder Geschehensein-) werden einer Handlung zur Bedingung gemacht, so steht im Vordersatze der Konj. mit ἄν oder der Indik. Futuri.

2) Der Vordersatz drückt zugleich die unbestimmte Häufigkeit der Wiederholung aus. Dann steht,

a) wenn der Nachsatz ein Haupttempus enthält, im Vordersatze der Konj. mit ἄν,

b) wenn der Nachsatz ein historisches Tempus enthält, im Vordersatze der Opt. ohne ἄν.

II. Unter der Bedingung x ist y möglich. Nachsatz: Opt. mit ἄν. Vordersatz: Opt. ohne ἄν.

III. Unter der (unwirklichen) Bedingung x wäre y wirklich. Nachsatz: Indik. eines historischen Tempus mit ἄν. Vordersatz: Indik. eines historischen Tempus ohne ἄν.

Für den ersten Unterricht in der Syntax dürften diese Regeln mit einigen wenigen Anmerkungen und einfachen Beispielen genügen.

Leer in Ostfriesland. H. v. Kleist.

Zur lateinischen Grammatik.

A. Schirmer stellt gelegentlich der Besprechung der Schultz-Wetzelschen Schulgrammatik in dieser Zeitschrift oben S. 601 die Behauptung auf, dafs *quin* mit Imperativ statt mit Indik. oder Konjunktiv bei Cicero nur einmal und zwar pro Rosc. com. 31 vorkomme. Richtig ist, dafs Cicero nur einmal das auffordernde *quin* mit dem Imperativ verbindet, doch die Stelle steht pro Milone 79 *quin sic attendite, iudices*. Bei Cicero pro Roscio com. 25 (nicht 31) *quin tu hoc crimen aut obice, ubi licet agere, aut iacere noli, ubi non oportet* ist das *quin* offenbar ein korrigierendes, also = vielmehr. Dafs dies korrigierende *quin* auch sonst bei Cicero vorkommt, zeigt Böckel zu Cic. Att. 1, 17, 9; dafs es gern von Pronomina, besonders personalia, gefolgt wird, beweisen die Stellen, welche Kienitz im Karlsruher Programm 1878 S. 8 zusammengestellt hat. Ich benutze diese Gelegenheit, um auf das dringende Bedürfnis einer Monographie über *quin* in der klassischen Latinität hinzuweisen. Es scheint, dafs Kienitz von seinem Plane, die Geschichte von *quin* auch über das archaische Latein hinaus zu verfolgen, abgekommen ist. Daher wäre anderweitige Fortführung der angefangenen Untersuchung sehr erwünscht.

In der angezogenen Rezension Schirmers ist ferner Neitzert statt Netzer als Verfasser des Weimarer Programms von 1886 (und der bei Louis Heuser in Neuwied 1886 erschienenen Elementargrammatik) zu bezeichnen, für *nequiquam* in erster Reihe auf Wölfflins Aufsatz im Archiv II S. 5 zu verweisen und transitiv gebrauchtes *incĭdere* durch Cic. Phil. 1, 16 und 26 *in aes incĭdere* zu belegen.

Tauberbischofsheim. J. H. Schmalz.
